

Aktiiviset vaikuttajaoppilaat oppilaskuntatoiminnassa

Mitkä tekijät saavat lapset innostumaan
vaikuttamisesta?

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Kesäkuu 2018
Niko Alatalo

Ohjaaja: Jukka Rantala



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Käyttäytymistieteellinen		
Tekijä - Författare – Author Niko Alatalo		
Työn nimi - Arbetets titel Aktiiviset vaikuttajaoppilaat oppilaskuntatoiminnassa – Mitkä tekijät saavat lapset innostumaan vaikuttamisesta?		
Title Active influential pupils in school council – Which factors motivates children to participate?		
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year 06/2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 118 s + 6 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, mikä motivoi lapsia ja nuoria mukaan vaikuttamistoimintaan. Tutkimuksessa haastateltiin suurehkon helsinkiläisen yhtenäiskoulun oppilaskunnan ydinryhmän jäseniä ja heidän opettajaansa. Tarkoituksena oli selvittää, kuinka haastateltavien oppilaiden osallisuus toteutuu. Tutkimuksessa selvitettiin myös haastateltavien motivoitumista vaikuttamistoimintaan koulussa. Nuorten kiinnostuksen puute yhteisten asioiden hoitoon on herättänyt paljon keskustelua. Myös tutkimusta passiivisista nuorista on jo olemassa. Sen sijaan aktiivisia vaikuttajanuoria on tutkittu yllättävän vähän. Suomalaisnuorilla olisi tutkimusten mukaan hyvät tiedolliset valmiudet, mutta he suhtautuvat vaikuttamiseen passiivisesti. Lapsille ja nuorille näyttäisi tarjoutuvan melko hyvin erilaisia vaikuttamisen paikkoja, kuten oppilaskunnat ja nuorisovaltuustot, mutta harva lapsi ja nuori omaa halua osallistua niiden toimintaan. Tämä tutkimus selvitti, mikä on motivoinut oppilaskunta-aktiiveja hakeutumaan vaikuttamistoiminnan piiriin.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin sekä viideltä oppilaskuntatoimintaan motivoituneelta yhtenäisen peruskoulun oppilaalta että toimintaa ohjaavalta luokanopettajalta. Teemahaastatteluisissa oli kaksi eri haastattelurunkoa, joista toinen oli suunnattu oppilaille ja toinen opettajalle. Kaikki haastattelut litteroitiin. Aineistoa tulkittiin sisällönanalyysin keinoja hyödyntävän luokittelun pohjalta. Haastateltavat oppilaat olivat osa niin sanottua oppilaskunnan hallituksen ydinryhmää, joten kaikki heistä olivat oletusarvoltaan aktiivisia ja kiinnostuneita vaikuttamisesta. Tämä kävi ilmi myös haastatteluista.</p> <p>Oppilaskunnan hallituksen ydinryhmän osallisuus toteutui haastattelujen perusteella hyvin. Osallisuuden kasvaessa vastuunoton ja toiminnan edustuksellisuuden merkitys korostui. Ydinryhmän kaltainen malli toi toimintaan jatkuvuutta, mutta samalla se soti demokratian ideoita vastaan. Haastatteluista selvisi, että oppilaat kokivat vaikuttamisen tärkeänä. Oppilaita innosti toimintaan mukaan muun muassa siellä opittavat taidot, yhteisen hyödyn tuottaminen, toiminnan tuottama arvostus ja tiedon saaminen. Toiminnassa tulee panostaa enemmän tiedottamiseen, minkä kautta on mahdollista vähentää toiminnasta vallitsevia harhaluuloja. Toiminnassa on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet ja sen tulee tarjota onnistumisen kokemuksia vaikuttamistoiminnasta.</p>		
Avainsanat – Nyckelord vaikuttaminen, osallisuus, oppilaskunta		
Keywords influencing, participation, school council		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Behavioural Sciences		
Tekijä - Författare – Author Niko Alatalo		
Työn nimi - Arbetets titel Aktiiviset vaikuttajaoppilaat oppilaskuntatoiminnassa – Mitkä tekijät saavat lapset innostumaan vaikuttamisesta?		
Title Active influential pupils in school council – Which factors motivates children to participate?		
Oppiaine - Läroämne – Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year 06/2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 118 pp. + 6 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>A goal of this study was to find out what motivates children and youth to take part on participation activities. Interviews of this study based on active members of school council and a supervising teacher from fairly large comprehensive school in Helsinki. The goal of this study was to find out how participation of active members comes true and interviewees motivation on participation actions in school. Lack of motivation on participation around youth and children are widely known and there's also some research about passive youth. However, there are quite few studies about active youth and children on participation context. According to studies Finnish youth have great resources about how to participate and influence but most of them react passive on participation. It seems that there are many different places to practice participation for example school and youth councils but only few children want to take part of an action. This study explained what has motivated active school council's members to take a part on influencing actions.</p> <p>Research material was collected by interviewing five highly motivated pupils from elementary and junior high school and the school council's supervising teacher. The interviews were transcribed and content were analyzed with classification of different themes which were decoded and interpret findings. The pupils were part of a highly motivated group of the school council so hypothesis was that they would be active and interested about participation which was certified by the interviews.</p> <p>The group of motivated pupils on school council seemed to have high participation levels. When the participation level rises it comes with responsibility and a representing nature of the action emphasizes. The highly motivated group operating gave stability for projects and for the whole operations but at the same it took piece of the idea of democracy with it. The interviews revealed that pupils experience influencing on participation actions important. The pupils felt generating common good, appreciation of others and an access to information motivates them to take an action. The significance of being a part of school council was explained by learning new skills as well. An effort on information makes it possible to cut misconceptions around the operations. The school council should take notice of pupils' point of interests and offer them positive experience on influence actions.</p>		
Avainsanat – Nyckelord vaikuttaminen, osallisuus, oppilaskunta		
Keywords influencing, participation, school council		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	2
2	OSALLISUUDEN, OSALLISTUMISEN JA VAIKUTTAMISEN TEOREETTISET TAUSTAT.....	8
2.1	Osallistuminen	8
2.2	Osallisuus	10
2.3	Lasten osallisuuden moniulotteisuus	13
2.4	Hartin kahdeksanportainen tikapuumalli lasten osallisuudesta	15
3	VAIKUTTAJAKSI KASVAMINEN	20
3.1	Vastuu lasten kasvattamisesta aktiivisiksi kansalaisiksi	20
3.2	Kansalaispätevyys	22
3.3	Koulun vastuu ja merkitys	24
3.4	Opettajan vastuu.....	31
4	MIKÄ MOTIVOI VAIKUTTAMAAN?	34
4.1	Nuoret vaikuttajina	39
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	42
6	FENOMENOGRAFISESTI SUUNTAUTUNUT LAADULLINEN TUTKIMUS	44
6.1	Lapsi tutkimuskohteena ja tutkimuseettiset kysymykset	45
6.2	Aineistonkeruumenetelmä ja tutkimushenkilöt	47
6.3	Aineiston analyysi	52
7	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	58
7.1	Oppilaskunnan osallisuuden tasot ja demokratian ulottuvuudet	58
7.1.1	Lapsen ja aikuisen välinen valtasuhde.....	59
7.1.2	Demokratian laveus ja vaikutusvallan kokeminen	64
7.1.3	Toiminnan aihe- ja vaikutuspiiri sekä demokratian syvyys	68
7.1.4	Toimintaprosessien eri vaiheita ja niiden vaikuttavuus.....	73
7.2	Miksi vaikuttaminen koetaan tärkeäksi ja mikä siihen innostaa?	77
7.2.1	Mikä toiminnassa innostaa?	78
7.2.2	Näkemyksiä toiminnan ongelmakohdista	84
7.2.3	Toiminnan kehittäminen	91
7.3	Yhteenvedo tuloksista.....	97

8	LUOTETTAVUUS	100
9	POHDINTAA	105
	LÄHTEET	110
	LIITTEET	119
	LIITE 1: TUTKIMUSLUPA HUOLTAJALTA.....	119
	LIITE 2: HAASTATTELURUNKO (OPPILAAT)	120
	LIITE 3: HAASTATTELURUNKO (OPETTAJA)	123

TAULUKOT

Taulukko 1. Taustatiedot haastatelluista oppilaista ja opettajasta.....	52
Taulukko 2. Esimerkki aineiston spekulatiivisesta tulkinnasta.....	53
Taulukko 3. Esimerkki aineiston analysoinnista	56

KUVIOT

Kuvio 1. Turjan malli lasten osallisuuden moniulotteisuudesta	13
Kuvio 2. Suomennettu lapsen osallisuuden tasoja kuvaava malli	18

1 Johdanto

Nuorten äänestyskäyttäytyminen ja osallistuminen, tai pikemminkin osallistumattomuus, tuntuvat olevan kestoasioita, joihin ei löydetä ratkaisua lukuisista yrityksistä ja hankkeista huolimatta (Myllyniemi 2008, 44; Kurikka 2000, 80). Sakari Suutarinen (2000a, 35) on käyttänyt termiä demokratiavaje ja yksi keino taistella sitä vastaan on panostus yhteiskunnalliseen opetukseen ja uusien yhteisöllisten toiminnan muotojen löytäminen. Malleja koulujen sekä sisäisestä että ulkoisesta yhteistoiminnan laajentamisesta on olemassa, esimerkiksi Porsgrunnin kunnan toteuttama osallisuushanke (Lillestøl 2000).

Kyse ei ole niinkään siitä, että nuorten alhaista äänestysaktiivisuutta ja muita vaikuttamisen sekä osallistumisen puutteita ei tiedostettaisi korkeammalta taholta, kuten lukuisat hankkeet osoittavat (esim. valtakunnallinen osallisuushanke 1998–2002; kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma 2003–2007; osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -hanke 2005–2007; hallituksen politiikkaohjelma 2007–2011). Hankkeiden tarkoituksena on ollut mm. tehostaa kansalais- ja demokratiakasvatusta, aktiivisen kansalaisuuden edistämistä ja myös lasten ja nuorten osallistumisen lisäämistä, heidän kuulemistä ja oikeuksista tiedottamista. (Oikeusministeriö 2007; Opetusministeriö 2007, 12; Opetushallitus 2011, 22.) Nuorten vaikuttamisinto ei ole kuitenkaan juuri kasvanut, vaikka heidän tietoisuus yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta on hyvällä tasolla (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017, 87–89; Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010, 150). Kriittikkiä on myös esitetty sitä kohtaan, että aiempien tutkimusten pohjalta ei voida vetää niin suoria johtopäätöksiä nuorten asenteista yhteiskunnallista vaikuttamista kohtaan. Nuorten vaikuttamistavat ovat murroksessa. Äänestämättä jättäminen tai jääminen poliittisten yhdistysten ulkopuolelle ei nuorten mielestä ole poliittista piittaamattomuutta. Esimerkiksi henkilökohtaiset elämäntilanteet ovat nuorten mielestä myös politiikkaa. (Eränpalo 2012, 29–30.) Ongelmana on tästä huolimatta tänä päivänä se, kuinka saada vaikuttamisen ja osallisuuden piiriin myös passiiviset nuoret kansalaiset, oli vaikuttamisen kanavat uusia tai vanhoja. Usein hankkeissa, järjestöissä ja kerhoissa ovat vaikuttamassa vain aktiiviset yksilöt (Paunikallio 2000). Esimerkiksi oppilaskuntatoiminta kouluissa on usein pienen ”sisäpiirin” toimintaa, jolloin se ei kohtaa asetettuja

tavoitteita mahdollisuutena toimia kaikkien vaikuttamiskanavana (Vesikansa 2002, 24). Myös Johanna Kiili (2016, 134) on esittänyt huolensa, että oppilaskuntatoiminta koskettaa valikoitunutta lapsiryhmää ja heidän kosketus edustamiinsa oppilaisiin on melko satunnaista ja heikkoa. Oppilaskuntien toimintaa ja ohjaajia tutkinut Mikko Tujula on esittänyt huolensa toiminnan imiessä mukaan vain aktiiviset oppilaat, jättäen hiljaisemmat oppilaat toiminnan ulkopuolelle, eli juuri ne jotka kaipaisivat siellä opittavia taitoja (Tujula 2017, 77). Lasten parlamentit ja oppilaskunnan hallitukset keräävät yleensä vain ”hyvät” oppilaat ja kouluun vähemmän sopeutuvat lapset jäävät helposti prosessin ulkopuolelle (Thomas 2007, 204). Toimintaan on silti myös mahdollista saada ja motivoida toimijoita, jotka eivät ole aina perinteisessä koulutyössä menestyneimpiä yksilöitä tai niitä, joita opettajat olettaisivat (Lillestøl 2000, 9, 46). Usein kuitenkin esimerkiksi rehtori päättää koulun osallistumisesta kehittämishankkeisiin ja hän myös usein valitsee ne oppilaat, jotka siihen osallistuvat. Usein tämä valinta kohdistuu juuri oppilaskunnan hallitukseen ja muut jäävät kehittämishankkeissa taustalle. (Gellin, Herranen, Junttila-Vitikka, Kiilakoski, Koskinen, Mäntylä, Nieminen, Nivala, Pohjola & Vesikansa 2012, 142.)

Lapsella tulisi olla mahdollisuus osallistua häntä koskevien asioiden harkintaan ja niiden ratkaisuun. Lapsella tulisi olla oikeus ilmaista vapaasti näkemyksensä, sekä oikeus tulla kuulluksi ja vakavasti otetuksi niissä asioissa, jotka vaikuttavat hänen elämäänsä. Suomen perustuslakiin kirjatut yksilöiden osallisuutta koskevat oikeudet kuuluvat myös lapsille. Niiden avulla edistetään mahdollisuuksia olla osana yhteiskunnallista toimintaa ja vaikuttaa myös sekä häntä itseään että ympäristöä koskevassa päätöksenteossa. (Pajulammi 2014, 4–5.) Suomi on myös sitoutunut noudattamaan YK:n yleissopimusta lapsen oikeuksista (1989) ja siellä määrättyä lapsen oikeutta ilmaista vapaasti mielipiteensä. Tämä sisältää muun muassa kaikenlaisen tiedon ja ajatusten levittämisen yli rajojen erilaisissa muodoissa. Suomen perustuslakiin (2013, 16) on kirjattu lasten oikeus saada vaikuttaa heitä itseään koskeviin asioihin kehitystä vastaavalla tasolla. Suomalaisella peruskoululla on näin myös velvollisuus toimia asetetun lain mukaan. Voidaan olettaa, että lasten ja nuorten oikeus saada vaikuttaa, toteutuu suomalaisissa kouluissa, mutta kuinka moni oppilas on tietoinen tästä oikeudestaan ja halukas käyttämään sitä?

Lasten oikeuksien sopimus on toki saanut myös kritiikkiä sen heikon täytäntöönpanomekanismin vuoksi. Täytäntöönpano ja valvominen ovat pitkälti valtioiden omien valintojen varassa. Se on silti maailman laajimmin ratifioitu ihmisoikeussopimus. Suomessa lapsiasiainvaltuutettu valvoo oikeuksien toteutumista yleisellä tasolla. Lasten oikeudet saattavat usein muotoutua sosiaalisiksi normeiksi, eikä lapsella ole oikeusturvaa, jonka avulla varmistua oikeuksistaan. (Pajulammi 2014, 170–171, 438.) Henna Pajulammi (2014, 452) toteaa ongelman olevan se, että suomalaisessa yhteiskunnassa ei ole vielä täysin ymmärretty YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen sisältöä ja sen velvoittavuutta. Kritiikkiä sopimusta kohtaan on osoitettu myös, koska se pyritään yhtenä sopimuksena ajamaan kaikkiin maihin sellaisenaan kulttuurieroista piittaamatta (Gretschel 2002, 46).

Aiemman tutkimuksen mukaan suurimmat lasten hyvinvoinnin puutteet ovat olleet muun muassa juuri osallistumisoikeuksien toteutumisessa (Tuononen 2009, 5). Lapsille ja nuorille onkin pyritty tarjoamaan lukuisia keinoja vaikuttaa ja osallistua erilaisten nuorten ryhmien ja nuorisovaltuuksien muodossa. Ilmiössä olisi kuitenkin tärkeää muistaa, että sitä ei tulisi tehdä vain erilaisten lakien saneleman pakon takia tai halun pysyä kehityksen mukana ja pyrkimyksenä seurata aikaansa, koska tällöin vaarana on koko ilmiön pelkistyminen muoti-ilmiöksi. (Paunikallio 2000, 35–44.) On selvää, että ketään ei voida pakottaa innostumaan tai kiinnostumaan vaikuttamisesta, siksi mielestäni olisi syytä miettiä asiaa myös toisesta näkökulmasta, pelkkien pykälien ja lakien toteuttamisen sijaan. Lasten omat käsitykset omasta vaikuttamisesta ja osallisuudesta ovat subjektiivisia kokemuksia. Pelkät resurssit ja säädökset ei itsessään vielä synnytä osallisuuden kokemuksia. On tärkeää, että lapselle välittyy kuva heidän aidosta kohtaamisesta sekä asioiden etenemisestä. Valitettavan usein kauniit ajatukset ovat kaukana käytännöstä. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012a, 9.)

ICCS 2016 -tutkimuksen mukaan suomalaiset nuoret pitävät merkityksellisenä osallistumista koulussa, mutta kuitenkin todellinen osallistuminen ja halukkuus siihen ovat vähäistä. Ne oppilaat joiden yhteiskunnallisen tietämyksen taso on korkea, kokevat myös osallistumisen merkityksellisemmäksi. (Mehtäläinen ym.

2017, 40.) Suurempi luottamus nuorilla omiin kykyihin yhteiskunnallisena toimijana heijastaa myös suoraan suurempaan todennäköisyyteen toimia ja osallistua esimerkiksi koulussa (Mehtäläinen ym. 2017, 46). Ongelmana Suomessa ei ole yhteiskunnallisen tiedon laatu ja osaaminen, vaan suomalaisnuorten heikko luottamus omiin taitoihin. Suomessa nuorilla on ollut ja on edelleen myös vahva luottamus yhteiskunnallisiin instituutioihin, kuten valtionhallintoon, kansalliseen parlamenttiin ja oikeuslaitokseen. (Myllyniemi 2006, 50; Mehtäläinen ym. 2017, 59.) Nuorilla on myös aiemmin todettu olevan luottamusta yhteiskuntaa kohtaan, mutta itse päättäminen, vaikuttaminen tai äänestäminen ei heitä kiinnosta (Virta 2000, 72; Mehtäläinen ym. 2017, 62).

Kuten aiemmat nuorisotutkimukset kertovat, nuoret eivät ole olleet kiinnostuneita politiikasta (Suoninen ym. 2010; Mehtäläinen ym. 2017). Nuoret ovat olleet kuitenkin kiinnostuneita liittymään elämäntapa- ja harrastusyhteisöihin. (Suoninen ym. 2010.) Poliittista osallistumattomuutta on selitetty muun muassa sillä, että asiat ovat niin hyvin, että osallistuminen on turhaa tai nuoret ovat ikään kuin vieraantuneet yhteiskunnallisesta todellisuudesta. Se voi olla heille etäistä ja vaikeasti hahmotettavaa, mikä heijastuu siten kiinnostuksen puutteena. (Ahonen 2000, 29.) Vuonna 2000 oli huoli, että talouden rakenteiden muutos tulee aiheuttamaan tiettyjen ihmisryhmien syrjäytymistä. Demokratian muutos ajan saatossa on vaikuttanut myös suomalaiseen hyvinvointivaltioon, mikä tarkoittaa että yksilön on myös itse toimittava, pelkkä edustajien valitseminen ei enää riitä. (Virta 2000, 70.) Edellä mainituista syistä myös poliittinen osallistuminen on tärkeää, jotta Suomi säilyy demokraattisena hyvinvointivaltiona myös tulevaisuudessa. Osallistuminen ja vaikuttaminen on kuitenkin vain yksi tapa taistella muun muassa syrjäytymistä vastaan, mutta sitä ei tule aliarvioida. Yllä mainitut syyt nuorten luottamuksesta vaikuttajiin ja päättäjiin, saattaa myös osittain vaikuttaa siihen, että nuoret ikään kuin luottavat muiden tekemiin päätöksiin, eivät-kä siten välttämättä koe tarpeelliseksi vaikuttaa itse.

Olen törmännyt lukuisiin teorioihin ja mielipiteisiin, miksi nuoria ei kiinnosta vaikuttaa, joita olen myös edellä esittänyt. Kuten Merja Paunikallio (2000, 11) myös ihmettelee, ei niistä nuorista juuri kerrota, jotka ovat mukana osallistumassa esimerkiksi vapaaehtoistoimintaan tai ovat kiinnostuneita vaikuttamaan

ympäristönsuojeluun tai lähiympäristön elinolosuhteisiin. Siksi keskityn tässä tutkielmassa juuri niihin lapsiin, joita aktiivinen vaikuttaminen kiinnostaa sekä siihen, miksi he kokevat sen oletettavasti myös tärkeäksi. Linkitän tutkimukseni lapsen osallisuuden ja vaikuttamisaktiivisuuden osaksi yhteiskunnallista kasvatusta ja opetusta, mikä toteutuu Suomen kouluissa oppiainerajat ylittävänä opetuksena ja osana yhteiskuntaopin opetusta. Rajaan tutkimuksessa lasten vapaa-ajalla ja harrastuksissa mahdollisesti tapahtuvan vaikuttamistoiminnan taka-alalle. Keskityn kouluun, etenkin oppilaskunnan toimintaan ja siellä tapahtuvaan vaikuttamiseen.

On siis olemassa lukuisia tutkimuksia siitä, miksi nuoria ei kiinnosta vaikuttaminen, mutta verrattain vähän on tutkittu niitä lapsia ja nuoria, jotka ovat aktiivisesti vaikuttamassa ja mukana päätöksenteossa. Haluan selvittää tässä tutkimuksessa aktiivisesti vaikuttamiseen suhtautuvien oppilaiden käsityksiä vaikuttamisesta ja osallisuudesta. Tavoitteenani on selvittää heidän motiiveja vaikuttamisen takana ja antaa ääni heille, miksi he näkevät oletettavasti vaikuttamisen tärkeänä? Miksi juuri he haluavat olla mukana vaikuttamassa ja tekemässä päätöksiä? Haluan selvittää samalla aktiivisten lasten näkemyksiä siitä, miksi heidän ystäviään tai muita ikäisiään ei kiinnosta vaikuttaminen, sekä kuinka heidät saataisiin kiinnostumaan vaikuttamisesta ja mukaan päätöksentekoon. Peilaan myös oppilaskunnan ohjaavan opettajan näkemyksiä esitettyihin kysymyksiin. Osittain tutkimuksen kunnianhimoinen tavoite on siis raottaa mahdollisia keinoja, joilla saadaan vaikuttamiseen passiivisesti suhtautuvat nuoret kiinnostumaan siitä.

Ei ole realistista saada kaikkia lapsia mukaan oppilaskunnan hallituksen toimintaa, mutta olisi suotavaa, että jokainen oppilas saavuttaisi tietyn tason, jolla he tietävät ensinnäkin mikä oppilaskunta on, mihin ja miten siellä voi vaikuttaa, sekä ketkä siellä ovat vaikuttamassa. Ei ole yksiselitteistä ohjetta, miten oppilaskuntatoiminta pitää rakentaa. Valitsin tutkimukseeni koulun siitä syystä, että siellä oppilaskuntatoiminnassa on vahvasti esillä niin sanottu oppilaskunnan hallituksen ydinryhmä. Se koostuu aktiivisista oppilaista, jotka ovat osoittaneet kompetenssia ottaa vastuuta ja toimia omatoimisesti. Tämä on yksi mielenkiintoinen tapa järjestää oppilaskuntatoiminta ja mielestäni se tarjoaa oivan mah-

dollisuuden tutkia aktiivisesti vaikuttamiseen suhtautuvia oppilaita. Etsin vastauksia kysymyksiin haastatteleamalla viittä oppilaskunta-aktiivia, eli niin sanottua ydinryhmäläistä, sekä toimintaa ohjaavaa luokanopettajaa. Tulkitsen oppilaiden käsityksiä vaikuttamisesta ja osallisuudesta. Pyrin niiden pohjalta yhdessä opettajan haastattelun avulla avaamaan, kuinka malli palvelee oppilaskunnan osallisuutta, kuinka se toteuttaa demokratiaa ja miten se vaikuttaa toiminnan resursseihin. Pohdin myös, onko toimintaa mahdollista kehittää.

2 Osallisuuden, osallistumisen ja vaikuttamisen teoreettiset taustat

Tutkimusten mukaan hyvin hoidettu osallistava työ parantaa nuorten itseluottamusta ja taitoja, sekä antaa mahdollisuuden tehdä ystäviä. Usein osallistumista tukevat hankkeet epäonnistuvat luomaan konkreettisia tuloksia, koska ne eivät pysty tarjoamaan esimerkiksi lapsille mahdollisuuksia ottaa päätöksentekijän paikkaa tai luomaan pitkäkestoista vuoropuhelua lasten ja päätöksentekijöiden välille. Hankkeet ovat usein myös aikuislähtöisiä. Ongelmana on myös aikuisten kyynisyys nuoria kohtaan ja heidän varautuneisuus antaa valta nuorille. On myös esitetty, että lasten parlamentit ovat vain symbolisesti ja koulutuksellisesti toimivia, mutta niilläkään ei ole oikeaa valtaa. (Thomas 2007, 202–204.)

Oskar Negt (1999, 94–99) on esittänyt, kuinka toiminnan ja avoimen keskustelun tulisi lähteä lapsista ja nuorista itsestään. Aikuisen rooli olisi vain tukea, eikä antaa oman auktoriteetin rajoittaa spontaaneja ja avoimia keskusteluita. Tämä nousee esiin myös muissa teorioissa lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa, lapsen päätöksenteon yhteydessä, sekä lapsen osallistumiseen ja vaikuttamiseen liittyvissä teorioissa (mm. Hart 1992; Shier 2001; Turja 2011). Lapset pystyvät ajamaan omia etujaan jo varhain ja huomattavasti paremmin, mitä monesti aikuiset luulevat. (Lillestøl 2000, 25.)

2.1 Osallistuminen

Osallistumista ja osallisuutta on haastavaa määritellä yksiselitteisesti, koska ne saavat hyvin erilaisia konkreettisia muotoja riippuen tilanteesta. Esimerkkinä on esitetty osallistumisen eri funktioita kuntademokratiassa verrattuna lastensuojelun alueella tapahtuvaan lapsen osallistumiseen. (Pajulammi 2014, 6.) Tässä tutkimuksessa määrittelen osallistumisen sellaiseksi tietoiseksi toiminnaksi, jonka lapsi itse tiedostaa osallistumiseksi. Se on ikään kuin tavoitteellista osallistumista, jolloin lapsi on myös itse tietoinen osallistumisestaan. Osallistua tarkoittaa suomen kielen tutkimuskeskuksen sanakirjan mukaan mukanaoloa tai osanottoa (Kielikeskuksen sanakirja -internetsivut). Osallistuminen voidaan

nähdä aktiivisena toimintana, jossa yksilö osaa ja saa toimia vaikuttajana. (Pajulampi 2014, 142.)

Osallisuutta ja osallistumista tulisi mahdollistaa lapsille mahdollisimman varhain (Lillestøl 2000, 25). Kun osallistumisen mahdollisuuksia tarjotaan varhain, se tukee yksilön henkilökohtaista kasvua ja lisää vastuunottoa sekä itsestään että lähiympäristöstä (Niiranen 2002, 73). Jos ihminen ei ole mukana itseään koskevassa päätöksenteossa, niin ei hänen usko muuhun vaikuttamiseen myöskään vahvistu. Myös osallistumisen kokemukset vaikuttavat yksilön kokemuksiin mahdollisuuksistaan vaikuttaa, esimerkiksi kansalaisena demokraattiseen päätöksentekoon. (Niiranen 2002, 72, 75.)

Määrittelen tässä tutkimuksessa siis osallistumisen aktiiviseksi mukanaoloksi osana yhteisöllistä toimintaa. Vaikka osallistuminen voi olla myös tiedostamaton, en koe sellaista osallistumista tutkimukseni kannalta olennaiseksi, koska olen kiinnostunut lapsen aktiivista osallistumista ajavista motiiveista. Osallistuvalla toiminnalla aikaansaatu muutosta voidaan kutsua vaikuttamiseksi (Paukallio 2000, 24). Määrittelen vaikuttamisen tutkimuksessani yritykseksi aikaansaada muutosta. Vaikuttaminen voi tapahtua yllä kuvatuilla aktiivisen toiminnan muodoilla, mutta siinä voi ilmetä myös passiivisia piirteitä, esimerkiksi ostoboikotin tai lakon muodossa.

Porsgrunnin malli ja sen osallistumisasteikot

Lähihistorian vakuuttavampia esimerkkejä, lasten ja nuorten mukaan ottamisesta päätöksentekoon tulee Norjasta. Kjell Lillestølin (2000) esittämä Porsgrunnin malli kertoo norjalaisen kunnan, Porsgrunnin osallisuushankkeesta. Hankkeessa jo ala-aste ikäiset ovat mukana tekemässä aloitteita oman arjen ja lähiympäristön kehittämisen hyväksi. Tavoitteena on ollut välimatkan lyhentäminen paikallisdemokratiaan ja uteliaisuuden lisääminen sitä kohtaan. (Lillestøl 2000, 8–9, 20.)

Porsgrunnin lasten ja nuorten osallistumisasteikon tasot:

- 1) Lapset ja nuoret ovat pelkkiä tietolähteitä ja osallistuvat siten passiivisesti.
 - 2) Lapset ja nuoret ovat tietolähteinä vuoropuhelussa.
 - 3) Lapset ja nuoret osallistuvat prosessiin myötämääräjinä; he tekevät esityksiä ja vaikuttavat ratkaisuihin ja osallistuvat siten aktiivisesti.
 - 4) Lapset ja nuoret päättävät autonomisesti voimavarojen käytöstä ja toimenpiteiden sisällöstä ja mahdollisesti ovat myös toteuttamassa toimenpiteitä/toimintoja.
- (Lillestøl 2000, 9.)

2.2 Osallisuus

Osallisuus on keskeisenä teemana uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, mutta mielenkiintoista on, että osallisuuden käsitettä ei kuitenkaan määritellä siinä tarkemmin (Karhuvirta & Lestinen 2015, 16). Osallisuus eroaa osallistumisesta siten, että osallisuus vaatii sitoutumista, laajempaa vastuunottoa toiminnan seurauksista, tietoa aiheesta sekä näkökulmista ja jossain määrin osallisuuteen liittyy myös vaikutusvalta (Paunikallio 2000, 24). On esitetty, että itse osallisuuden muodot ja aikuisten asenteet kaipaavat muutosta, jotta osallisuus voisi toteutua paremmin lasten näkökulmasta. Lapset tunnistavat myös puutteita omassa käyttäytymisessään ja tiedostavat, että myös heidän tulisi olla itse aktiivisempia. Lasten mielestä muun muassa opettajien koulutusta ja tietämystä lasten osallisuudesta tulisi lisätä. Erityisryhmät kuten maahanmuuttajalapset, jäävät tutkitusti helposti päätöksenteon ulkopuolelle kouluissa. (Pajulammi 2014, 13.)

Osallisuuden tunne rakentuu osallistumisen ja vaikuttamisen kautta. Lapsi kokee olevansa osallinen omassa yhteisössään kun hän käy esimerkiksi koulua ja harrastaa, sekä on mukana vaikuttamassa omista asioista kohti laajempia kokonaisuuksia, kuten oman lähiympäristön ja mahdollisesti laajemmin yhteiskunnan asioihin. Kansalaisuuden rakentumiseen kuuluu myös yhteisöihin kuulumisen kokemuksia. (OKM 2012, 6–7.) Kansalaisuus on yksilön jäsenyys yhteisössä (Nivala 2006, 25). Lasten ja nuorten sosiaalinen ympäristö rakentuu sosiaalisista rakenteista, joita ovat esimerkiksi lait, säännöt ja sosiaaliset normit. Sekä arjen sosiaalisista toiminnoista, joita ovat päivittäisen vuorovaikutuksen eri muodot eri tahojen kanssa. Se mitä sosiaaliset rakenteet määräävät esimerkiksi lasten kuulemisesta, ei välttämättä toteudu todellisessa arjen sosiaalisessa toiminnassa. (Kiilakoski ym. 2012a, 27.)

Lapsille ja nuorille tulisi tarjota mahdollisuus harjoitella muun muassa mielipiteiden ilmaisua ja päätöksentekoa, joiden avulla on mahdollista vastata elämän haasteisiin. Osallisuus voi parhaimmillaan kasvattaa lapsen itsetuntoa muodostaen käsityksen omien mielipiteiden tärkeydestä ja niiden vaikuttavuudesta. Samalla lapset kasvavat kansalaisuuteen ja liittyvät yhteiskuntaan, mikä vahvistaa heidän kanssakäymistään eri yhteisöjen välillä. Tämä myös edistää kansalaistaitoja, sekä demokratiaa. Tämä voi myös välillisesti ehkäistä syrjäytymistä. (UNICEF 2002, 25–26; Pajulammi 2014, 148.) Tomi Kiilakoski kumppaneineen (2012a, 11, 16) puhuu osallisuudesta myös syrjäytymisen ehkäisyssä.

Kiilakoski kollegoineen (2012a, 10, 16) määrittelee osallisuuden: ”kuulemisena päätöksenteossa ja olennaisesti kasvatusjärjestelmän parissa tapahtuvana toimintana”. Osallisuus on ilmiö, joka toimii yksilön ja yhteisön välisessä suhteessa ja se voi olla mukana eri tasoilla kaveriporukasta yhteiskuntaan. Tarkastellessa ilmiötä tarkemmin, voidaan kysyä onko nuorille tarjottu kyseisissä tilanteissa myös todellista valtaa vai onko kyseessä ollut pelkkä näennäisosallisuus. Kuten Tuure Tammi (2017, 32) toteaa Robert Thornbergin (2010) tutkimuksiin viitaten, usein luokkahuonedeliberaatioissa ei syvennyttä oppilaiden ajatuksiin ja argumentteihin. Opettajat olivat myös usein jo ennalta päättäneet lopputuleman, antaen oppilaille näin pelkän näennäisen vaikutusmahdollisuuden. Luokkahuonedeliberaatiotilanteet olivat Tammen (2017) tutkimuksessa suunnitellun opetuk-

sen yhteydessä, usein oppitunnin alussa, oppilailta tulleita keskustelunavauksia koulun yhteisiin asioihin liittyen. Asioihin ei kuitenkaan ehditty paneutua oppitunteihin käytettävissä olevan ajan rajallisuuden takia. Ongelmaan ratkaisuksi muodostui hölötysboksi, johon oppilaat saivat laittaa muistilapun havaitsemistaan asioista, joista he halusivat keskustella, esimerkiksi konfliktitilanne välitunnilla tai toiveita seuraavan liikuntatunnin sisällöistä. Lukujärjestyksestä järjestettiin keskustelulle aikaa kun siihen oli tarvetta. (Tammi 2017, 32.)

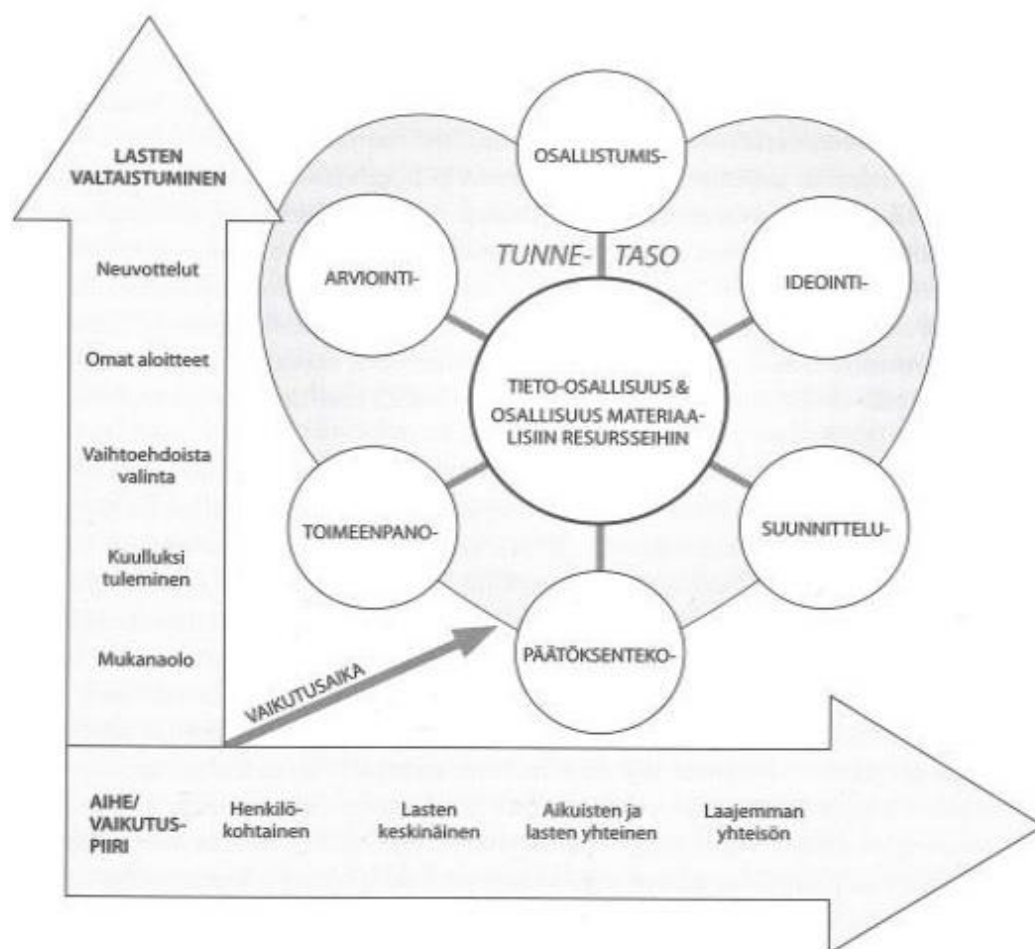
Save the Children (2005) on sitoutumaton lasten oikeuksia maailmanlaajuisesti ajava järjestö. Se määrittelee osallisuuden mahdollisuutena ilmaista mielipiteen, vaikuttamisena päätöksentekoon ja saavuttamalla muutoksen. Lasten osallisuuden onnistumiseksi sen tulisi myös rakentua eettisesti kestäväälle pohjalle, jossa aikuiset asettavat lapset etusijalle. Sen tulisi olla myös merkityksellistä, sekä vapaaehtoista lapsille. Tärkeää on mahdollistava ja lapsiystävällinen ympäristö, jossa vallitsee yhdenvertaiset mahdollisuudet kaikille lapsille. Aikuisten tulisi olla koulutettuja ja osaavia tukeakseen lasten osallisuutta, niin että se edistää lasten turvallisuutta, eli myös mahdollisesti rajoittamalla osallisuutta suojatakseksi lasta. Tärkeää on myös jälkiarviointi niin, että lapset ovat itse mukana. Heille tulisi selventää, kuinka heidän roolinsa ja osallisuutensa vaikutti lopputulokseen. (Save the Children 2005, 5–11.)

Osallisuus on liitetty käsitteellisesti demokratiaan ja sitä pidetään laajempänä käsitteenä kuin osallistumisesta. Osallisuus nähdään tilanteena, jossa lapsen mielipide tulee aktiivisesti huomioiduksi päätöksenteon eri vaiheissa. (Pajulammi 2014, 142.) On hyvä muistaa, että yksilön tunteet osallisuudesta, kuulluksi tulemisesta tai mahdollisuuksista vaikuttaa, ovat subjektiivisia kokemuksia. Niiranen (2002, 73) on kuvannut osallisuutta: ”Osallisuus voidaan ymmärtää olotilana, joka toisaalta tuottaa osallistumista eli toimintaa, ja se on toisaalta toiminnan eli osallistumisen edellytys.”

Määrittelen osallisuuden tässä tutkimuksessa syvällisempänä tapahtuvaksi osallistumiseksi, jossa lapsi kokee aidosti osallisuuden tunnetta osana päätöksentekoa ja vaikuttamista. Osallisuudessa lapsen tulisi kokea, että hän on osana prosessia, eikä vain osallistuja.

2.3 Lasten osallisuuden moniulotteisuus

Leena Turja on esittänyt käytännön varhaiskasvatustyössä esiintyvää lasten osallisuuden moniulotteisuutta kuvaavan mallin (kuvio 1). Mielestäni se myös osiltaan kuvaa hyvin peruskouluikäisten lasten ja nuorten osallisuuden eri muotoja. Teoria koostuu kolmesta eri ulottuvuudesta. Ne ovat lasten valtaistuminen, aihe- ja vaikutuspiiri sekä ajallinen ulottuvuus. Ulottuvuudet ovat kytkettynä osallisuudentunteiden kokemiseen ja toteutumiseen osallisuuden eri aihealueilla. Lapsen tulisi myös olla mukana kaikissa eri toimintaprosesseissa. (Turja 2011, 49–52.)



Kuvio 1. Turjan malli lasten osallisuuden moniulotteisuudesta (Turja 2011, 49).

Ensimmäinen ulottuvuus, lasten valtaistuminen kuvaa lasten ja aikuisen välistä valtasuhdetta ja tämän valtasuhteen vaihtelua. Lasten osallisuuden näkökulmasta alin taso on mukanaolo. Siinä lapset ovat mukana muiden rakentamassa

toiminnassa. Sitä seuraa kuulluksi tuleminen ja vaihtoehtoista valinta, mikä tarkoittaa, että lapset kokevat tulleen kuulluksi saadessaan valita mieluisimman vaihtoehdon useista tarjotuista vaihtoehtoista. Seuraavat tasot ovat lasten omat aloitteet ja neuvottelut. Näillä tasoilla aikuisen rooli on olla avustajana lapsille ideoiden toteutuksessa. Ylimmät tasot lasten valtaistumisen ulottuvuudessa sisältää yhteistoiminnallisuutta, tasavertaista aloitteiden tekoa sekä neuvotteluja lasten ja aikuisten välillä. Lapset tarvitsevat tietoa toiminnan taustoista tai tavoitteista, voidakseen kokea vaikuttavansa ja samalla kokea valtaistuvansa ja siten edetään portaikossa korkeammalle. (Turja 2011, 49–50.)

Toinen ulottuvuus lasten osallisuuden moniulotteisuudessa on aihe- ja vaikutuspiiri, eli mihin tai keneen osallistuminen ja vaikuttaminen kohdistuvat. Aihe ja vaikutuspiirin tasot etenevät alimmasta, eli helpoimmasta tasosta kohti ylempiä ja hankalammin vaikutettavissa olevia aiheita. Ensimmäisenä on henkilökohtainen taso, joka tarkoittaa lapsen omiin, henkilökohtaisiin asioihin vaikuttamista. Sitä seuraa lasten keskinäinen taso, missä lapset pääsevät keskenään vaikuttamaan yhteiseen toimintaan, esimerkiksi leikkiä koskeviin päätöksiin. Näitä seuraa korkeampia tasoja, joita voi soveltaa myös peruskoululaisten osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Aikuisten ja lasten yhteisellä tasolla tarkoitetaan esimerkiksi yhteisiin koulun tiloihin tai opetukseen liittyvää suunnittelua tai yhteisistä säännöistä sopimista. Tämä ei Turjan mukaan kosketa varhaiskasvatusikäisiä, mutta koen sen olennaiseksi osaksi tätä tutkimusta, jossa tutkimushenkilöinä ovat peruskouluikäiset lapset. Seuraava taso on laajemman yhteisön taso, mikä kattaa suuremmat projektit, kuten koulujen pihapiirien suunnittelun. (Turja 2011, 50.)

Turjan mallissa on myös kolmas, ajallinen ulottuvuus. Osallisuuteen liittyvä toiminta voi olla lyhyt- tai pitkäkestoista. Lapsilla on paremmat mahdollisuudet päästä vaikuttamaan lyhytkestoisissa projekteissa tai yksittäisissä tapahtumissa. Huomattavasti heikommat mahdollisuudet lapsilla vaikuttaa, ovat pitkäkestoisissa suunnittelua vaativissa tehtävissä tai uusien pysyvien asioiden laatimisessa. (Turja 2011, 50.)

Malli sisältää eri toimintaprosessit ja osallisuudentunteen eri alueilla. Näitä alueita ovat ideointi-, suunnittelu-, päätöksenteko-, toiminta- ja arviointi-, sekä osallistumisosallisuus. Nämä kattavat niin omien ideoiden esittämisen, mukana olemisen suunnittelussa, tehtäessä valintoja sekä päätöksiä, toteuttaessa suunnitelmaa ja arvioitaessa toimintaa sekä toimintaympäristöjä. Lapsilta otetaan usein ideoita, joita muokataan eivätkä lapset itse pääse mukaan kokonaisvaltaiseen prosessiin. Lasten mahdollisuudet osallistua toimintaprosessien eri vaiheisiin ja ideoida niitä on riippuvainen lasten tieto-osallisuudesta. Lasten olisi tärkeää tietää riittävästi vaikutettavan yhteisön toiminnan tavoitteista, sitä säätelevistä asioista sekä tiedostaa oma roolinsa siinä. Lasten on vaikeaa olla esittämässä vartenotettavia ideoita, mikäli he eivät tiedosta tai omaa syvempää tietoa edellä mainituista osa-alueista. Aikuisten tehtävänä onkin näissä tapauksissa jakaa tietoa lapsille vastaanotettavassa, ymmärrettävässä ja muistettavassa muodossa. Toinen olennainen lasten osallisuutta ohjaava tekijä, on pääsy tiloihin ja osaaminen käyttää välineitä, joita toiminta edellyttää. (Turja 2011, 51.)

2.4 Hartin kahdeksanportainen tikapuumalli lasten osallisuudesta

Roger Hart on esitellyt lasten eri osallisuuden tasoja kuvaavan tikapuumallin (kuvio 2). Tikapuumallissa on kahdeksan askelmaa, jotka kuvaavat lapsen osallisuutta erilaisissa tilanteissa ja projekteissa. Kolmella alimmalla askelmalla lapsen aito osallisuus ei toteudu. Viidellä seuraavalla askelmalla lapsen osallisuus toteutuu ja lapsi huomioidaan muun muassa osana päätöksentekoa. Malli soveltuu paremmin suunniteltaessa lasten osallisuutta projekteihin, kuin mittaamaan lasten osallisuutta valmiissa projektissa. (Hart 1992, 8–11.)

Mallin kaksi alinta askelmaa ovat manipulaatio ja lapsen koristeena tai välineenä käyttäminen. Ne ovat toimintaa, jossa lapsi laitetaan tekemään asioita asian puolesta, mitä hän ei ymmärrä ja siten häneltä puuttuu ymmärrys, minkä puolesta hän ajaa asiaa. Niissä lasta saatetaan käyttää tapahtumissa, joissa aikuis-

set ajavat omia asioitaan, eikä lapsella ole käsitystä, mistä tapahtumassa on kyse. (Hart 1992, 9.)

Kolmas askelma kuvaa lasten näennäistä osallisuutta. Siinä lapsille annetaan ääni, mutta häneltä puuttuu mahdollisuus vaikuttaa itse aiheeseen tai tapaan, kuinka siitä kommunikoidaan. Lapsilla on myös heikko mahdollisuus muodostaa omia mielipiteitä asiasta. Aiheet ja projektit ovat lasten etujen mukaisia, mutta ovat silti siitä huolimatta aikuisten suunnalta manipuloivia. Vaikka lapsia otettaisiin mukaan keskusteluun, voi olla epäselvää kuinka heidät on valittu ja kuinka monen lapsen mielipiteitä ja ajatuksia he edustavat. Vaikka lapset voivat osallistua keskusteluun sekä esittää että perustella ajatuksensa hyvin, voi näennäinen osallisuus jättää lapsille kuvan siitä, että itse osallistuminen voi olla huijausta, eikä heitä oikeasti kuunnella. (Hart 1992, 9–10.)

Seuraavat viisi askelmaa ovat tasoja, joissa lapsen osallisuus toteutuu ja on huomioituna. Ensimmäisenä osallisuuden tasona on neljäs askelma, määrätty mutta informoitu. Tämä tarkoittaa, että lapsen tulee ymmärtää, mikä on projektin aikomus. Heidän tulee olla tietoisia siitä, kuka on tehnyt päätöksen lasten mukana olosta ja miksi. Lapsilla tulee olla selkeä ja tarkoituksenmukainen rooli, ei koristeena tai välineenä käyttö, kuten toisessa askelmassa. Kun lapsille on tehty selväksi, mistä on kyse he saavat vapaaehtoisesti ottaa osaa projektiin. Aikuiset siten myös kunnioittavat lasten näkemyksiä. (Hart 1992, 11.)

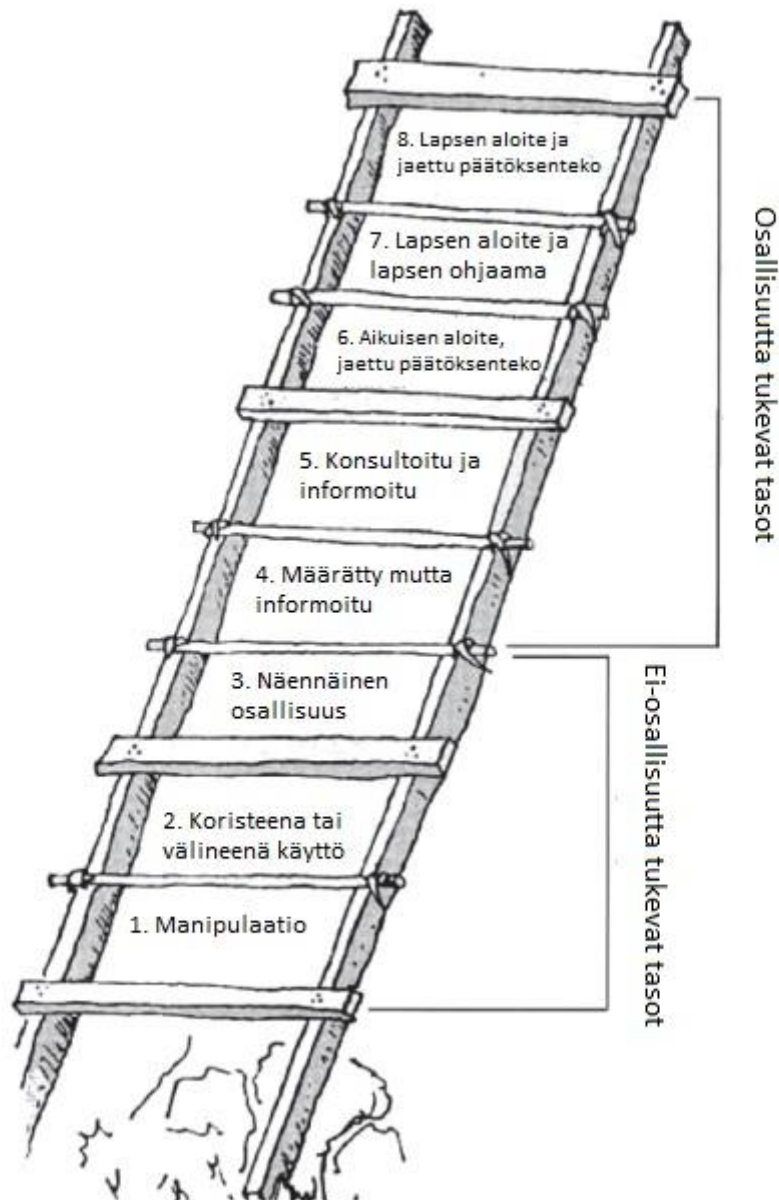
Viides askelma, konsultoitu ja informoitu, tarkoittaa sitä että lapset ovat osana aikuisen suunnittelemaa ja ohjaamaa toimintaa, mutta lapset silti ymmärtävät mistä prosessissa on kyse ja heidän mielipiteet sekä ajatukset otetaan vakavasti huomioon osana prosessia. Lapset voivat esimerkiksi suunnitella ensin toteutuksen itse, jota sitten muokataan aikuisten toimesta ja jonka jälkeen konsultoidaan vielä lapsia ennen lopullisen version toteuttamista. (Hart 1992, 12.)

Aikuisen aloite ja jaettu päätöksenteko, on portaikon kuudes askelma. Tässä aikuiset tekevät aloitteen projektista, mutta päätökset tehdään yhdessä lasten kanssa. Tavoitteena yhteisötasolla ei ole osallistaa kaikkia, vaan erityisesti lapsia ja tehdä päätöksiä heitä kuullen. Tämä eroaa edellisestä askelmasta siten,

että lapset ovat mukana myös tekemässä lopullista päätöstä, heitä ei vain kuulla, jonka pohjalta aikuinen tekisi lopullisen päätöksen. (Hart 1992, 12.)

Lapsen aloite ja ohjattu, on seitsemäs askel ja sillä tarkoitetaan projektia, jonka aloite on tullut lapselta. Siinä aikuinen seuraa sivusta, sekä ohjaa tarpeen vaatiessa. Se on luonnollista esimerkiksi lasten leikeissä, jossa lapset itse tekevät aloitteen leikistä. Sitä seuraa yhteiset päätökset muiden lasten kanssa koskien leikkiä. Aikuisen ei välttämättä tarvitse edes osallistua projektiin missään vaiheessa, vaan voi tyytyä seuraamaan tilannetta sivusta. Muissa yhteisöä koskevissa, suuremmissa projekteissa aikuisen voi olla hyvin hankalaa olla ohjaamatta tai puuttumatta lasten toimintaan. (Hart 1992, 14.)

Ylimpänä askeleena on lapsen aloite ja jaettu päätöksenteko aikuisen kanssa. Siinä lapset suunnittelevat ja hoitavat omaa projektiaan. He voivat kuitenkin kutsua aikuisen mukaan päätöksentekoon. Aikuisen tehtävä on tukea ja esittää kehitysehdotuksia lapsille, joilla he voisivat parantaa toimintaansa. Aikuisen tehtäväksi jää myös toimia ja tehdä päätöksiä lasten projektia tukien esimerkiksi tilanteessa, joissa lapsilla ei ole mahdollisuuksia toimia, kuten tiedottaminen tai mahdolliset muut toimet, joissa lasten ikä voi olla rajoittava tekijä. (Hart 1992, 14.)



Kuvio 2. Suomennettu lapsen osallisuuden tasoja kuvaava malli. (Hart 1992, 8).

Harry Shier (2001) on esittänyt oman vaihtoehtoisen mallin Hartin kahdeksan askeleen tikapuumallista. Shierin mallissa ei ole vastaavuuksia Hartin kolmelle alimmalle askeleelle. Itse malli koostuu viidestä eri askeleesta. Hartin teoria pu-reutuu yksityiskohtaisemmin lapsen osallisuuteen korkeimmilla osallisuuden ta-soilla ja se sopii siksi mielestäni paremmin tämän tutkimuksen teoreettiseksi taustaksi osallisuuden näkökulmasta. Shierin mallissa lapsia kannustetaan il-maisemaan omat mielipiteensä jo toisella tasolla ja ylimmillä tasoilla päätöksen-teko on jaettua aikuisen kanssa. Mallista puuttuu kokonaan lapsen oma aloite,

mikä taas löytyy Hartin mallista ylimpänä osallisuuden tasona. Shierin malli eroaa Hartin mallista myös siinä, että siitä puuttuu kokonaan myös lasten itsenäinen päätöksenteko, se on ylimmällä tasollakin vain jaettuna aikuisen kanssa. Malli on suunnattu enemmän aikuiselle, joka voi tarkkailla omaa rooliaan lapsen vaikuttamisen tukemisessa. (Shier 2001, 110, 112, 115.)

Osallisuus, osallistuminen ja vaikuttaminen eivät ole yksiselitteisesti määriteltävissä olevia käsitteitä. Ne voivat saada erilaisia määritelmiä riippuen asiayhteydestä, missä niistä puhutaan. Olen tässä pääluvussa pyrkinyt avaamaan näitä monisäikeisiä käsitteitä. Tutkimukseni kannalta on oleellista tutustua näihin määritelmiin syvemmin yhdessä vallitsevien osallisuusteorioiden kanssa. Siten pääsen pureutumaan syvemmin vaikuttamisen kokemuksiin, esimerkiksi osallisuudentunteen kautta. Teoreettiset osallisuusmallit auttavat minua myös määrittelemään oppilaiden osallisuuden tasoja.

3 Vaikuttajaksi kasvaminen

Kuten Suutarinen (2000b, 122) esittää, demokraattisen kansalaisyhteiskunnan säilymisen kannalta on tärkeää kasvattaa kansalaiset demokraattisiksi. Muuten yhteiskunnan ei voida olettaa olevan tulevaisuudessa demokraattinen. Ongelmaksi poliittisen järjestelmän jatkuvuudelle ja vakaudelle nähdään ne nuoret, jotka eivät käytä hyväkseen äänioikeutta ja parlamentaarisia vaikutusmahdollisuuksia (Nuutinen 2000, 140). Juuri näiden nuorten saaminen mukaan päätöksentekoon on olennaista edustuksellisen demokratian toimivuuden ja jatkuvuuden turvaamiseksi (Paunikallio 2000, 11). On esitetty näkemys siitä, että nimenomaan kasvatus on se, mikä antaa valmiudet ja asenteet toiminnalliseen kansalaisuuteen (Nivala 2006, 84). Ja siten koulun tehtäväksi on katsottu näiden aktiivisen kansalaisuuden valmiuksien jalostamisen niin, että osallistumiseen opitaan (Gellin, Herranen, Junttila-Vitikka, Kiilakoski, Koskinen, Mäntylä, Niemi, Nivala, Pohjola, & Vesikansa 2012, 106). Nyt kuitenkin ongelmana on se, että vaikka vaikuttamiskoulutusta tarjotaan nuorille, niin yleensä sen piirissä ovat jo valmiiksi aktiiviset nuoret. Tämä taas kasvattaa epätasa-arvoa. (Kiilakoski, Nivala, Ryyänen, Gretscher, Matthies, Mäntylä, Gellin, Jokinen & Lundbom 2012b, 250.) Resursseja tulisi siten käyttää ja suunnata myös passiivisiin nuoriin, mutta ongelmana on, missä ja miten.

3.1 Vastuu lasten kasvattamisesta aktiivisiksi kansalaisiksi

Tutkimuksen mukaan 15–19-vuotiaat kokevat koulun olleen merkittävä paikka yhteiskunnallisten taitojen oppimisen kannalta. Ikääntyessään nuoret ovat kuitenkin sitä mieltä, että taitojen oppiminen siirtyy koulun ulkopuolelle. Tätä on selitetty sillä, että iän myötä yhteiskunnallinen vaikuttaminen yleistyy ja täysikäisyys avaa lisää mahdollisuuksia vaikuttaa. (Tenojoki, Rantala & Löfström 2018, 139.) Vastuu lasten kasvattamisesta aktiivisiksi kansalaisiksi vaikuttaisi jakautuvan karkeasti kodin ja yhteiskunnan välille. Sosialisatian käsite auttaa hahmottamaan yksilön kasvuprosessia kansalaiseksi.

Sosialisaatio ja kansalaiskasvatus

Sosialisaatio on ihmisen kasvamista yhteiskuntaan ja se kestää koko eliniän. Primaarisosialisaatio tapahtuu lapsena, kun lapsi kasvaa ensimmäisen yhteisön jäseneksi, eli lähiyhteisön. Siellä kasvusta ovat pääasiallisesti vastuussa vanhemmat. Sekundarisosialisaatiossa valmistaudutaan yhteiskunnan jäsenyyteen ja kasvatusvastuu siirtyy yhteiskunnalle, kuten koululle. Tästä suunta on itseohjautuvaan sosialisaatioon, jota ohjaavat ihmisen omat tavoitteet. (Nivala 2006, 53–54.) Sosialisaation näkökulmasta ei voida väheksyä koulun merkitystä yksilön kasvattamisessa aktiiviseksi kansalaiseksi, etenkin kun sen vastuulla ovat nuoruusvuodet.

On hyvä nostaa esiin myös poliittinen sosialisaatio, jolla tarkoitetaan lapsille ja nuorille välittyviä poliittisia ja yhteiskunnallisia asenteita, arvoja ja näkemyksiä. Tärkeää yhteiskunnallisen jatkuvuuden kannalta on lasten ja nuorten sosiaalistaminen vakiintuneisiin yhteiskunnallisen osallistumisen muotoihin. Poliittisessa sosialisaatiossa keskeinen merkitys on kodilla ja koululla. (Elo 2012, 12–14.) Poliittisen sosialisaation tavoitteita on asetettu muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelmaan, osana laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Esimerkiksi osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7): ”Samalla perusopetus luo osaamisperustaa oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi.” (Opetushallitus 2014, 24.)

Koti

Kodin rooli on tärkeä, sillä tutkimusten mukaan ne kodit, joissa vanhemmat ovat kiinnostuneita politiikasta, on myös enemmän poliittista ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta lasten kanssa. Nämä tekijät lisäävät nuorten kiinnostusta politiikkaa kohtaan. Kiinnostus taas lisää nuorten yhteiskunnallisen tietämyksen tasoa. Kodin positiivinen suhtautuminen politiikkaan ja nuoren oma kiinnostus politiikkaa kohtaan saa aikaan myös positiivisen asenteen ja suhtautumisen demokraattia ja vaaliosallistumista kohtaan. (Elo 2012, 17–22, 25.) Kimmo Elo on käyttänyt tutkimuksessaan usean eri tutkimuksen aineistoja (mm. ICCS-, ISGFINC2- ja Nuorten politiikka 2009 tutkimuksen aineistoja) ja hänen kiinnostuksensa kohdistui nuoriin, jotka ovat olleet iältään peruskoulun kahdeksannesta vuosi-

luokasta ylöspäin. Nämä tulokset antavat kuitenkin kuvan kodin roolin tärkeydestä poliittisessa sosialisatiossa vaikka ne eivät sellaisinaan pätsi nuorempiin lapsiin.

Aiemman tutkimuksen mukaan nuorten vaikuttamishalua ei voida selittää vanhempien aktiivisuudella, mutta esimerkiksi kodin kasvatusilmapiiri ja elinyhteisön kyky huomioida nuoret vaikuttaa merkityksellisesti valmiuksiin osallistua ja vaikuttaa (Paunikallio 2000, 15). Myös sosioekonomisella asemalla on vaikutusta yhteiskunnallisen tiedon tasoon (Mehtäläinen ym. 2017, 88). Hyvät tiedolliset taidot eivät kuitenkaan suoraan tarkoita sitä, että lapsi tai nuori olisi innokas vaikuttaja. Samaan tulokseen on tullut myös Elina Nivala (2006, 58) pohtiessaan kansalaiskasvatuksen ympäristöjä. Hän mainitsee perheen olevan lapsuudessa merkittävin paikka kansalaisuuden toimintamallien omaksumisessa, mutta koti ei voi yksinään kuitenkaan tarjota kaikkea tarvittavaa tietoa ja taitoa. Kansalaiskasvatukselle olennaista on kansalaisen yhteiskunnallisen toimintakyvyn tukeminen ja kansalaisyhteisöön kuulumisen tunteen kehittäminen (Kiilakoski ym. 2012a, 23). Kotitaustan merkitys on kuitenkin suuri lasten ja nuorten osallistumiselle. Paremmista sosioekonomisista asemista tulevat lapset osallistuvat enemmän ja aktiivisemmin järjestöjen toimintaan. Lapsen elinympäristöllä on vaikutusta arvoihin ja asenteisiin, joita opitaan usein kodeista. Jos nuoresta iästä lähtien on ollut mukana jonkin järjestön toiminnassa, voi järjestössä pysyminen tai uusiin järjestöihin liittyminen olla luonnollista myös myöhemmällä iällä. (Eskelinen, Gellin, Gretscher, Junttila-Vitikka, Kiilakoski, Kivijärvi, Koskinen, Laine, Lundbom, Nivala & Sutinen 2012b. 2012, 223–224.)

3.2 Kansalaispätevyys

Kansalaispätevyys on nähty välttämättömänä osana aktiivista kansalaisuutta. Se rakentuu tiedosta, taidoista, asenteista ja arvoista. Näiden pohjalta yksilön on mahdollista toimia kansalaisyhteiskunnassa demokratian arvojen mukaisesti. Hyvä kansalaispätevyys mahdollistaa tehokkaan toiminnan muiden kanssa päätöksenteossa ja ongelmien ratkaisussa, niin paikallisesti kuin kansallisestikin. (Hoskins & Crick 2008, 7–8.)

Kansalaispätevyyden voi jakaa kahteen osaan, sisäiseen ja ulkoiseen kansalaispätevyyteen. Ulkoisella kansalaispätevyydellä tarkoitetaan yksilön arvioita siitä, kuinka hyvin poliittiset prosessit kohtaavat kansalaisten tarpeet ja vaatimukset. Se voi konkreettisesti tarkoittaa esimerkiksi tietoisuutta erilaisista yhteiskunnallisen vaikuttamisen tavoista ja kykyä valita niiden väliltä. Sisäinen kansalaispätevyys on kokemus ja tunne, kuinka kansalainen voi osallistua ulkoisen kansalaispätevyyden prosesseihin. Esimerkiksi se voi tulla ilmi haluna toimia ja osallistua, sekä uskona omiin kykyihin vaikuttajana. Kansalaispätevyys on läheinen termi poliittiselle kompetenssille, jolla tarkoitetaan yksilön kykyä ja valmiutta tehdä asioita, sekä tietoutta ja motivaatiota toimia. Kompetenssiin sisältyy siis tietoisuuden ja kyvyn lisäksi myös potentiaali. (Eränpalo & Karhuvirta 2013, 13–14.) Taitoja pitäisi päästä kehittämään ja jalostamaan niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. Formaalin opetuksen on nähty kehittävän yksilön sisäistä kansalaispätevyyttä kuten sitä, miten hyvin hän kokee ymmärtävänsä politiikkaa. Yksilön ulkoista kansalaispätevyyttä voi kehittää taas koulun ulkopuoliset tahot, kuten kuuluminen johonkin seura- tai järjestötoimintaan. Koulun ulkopuoliset oppimiskokemukset ovat myös vahvasti kytköksissä siihen, miten tärkeiksi nuori kokee vaikuttamistaidot. (Tenojoki ym. 2018, 136, 144.) Kansalaispätevyyskäsite on oiva lisä tutkittaessa, kuinka kykeneväksi nuori kokee itsensä vaikuttajana.

Yksittäisistä oppiaineista yhteiskuntaoppi tukee oppilaiden sisäisen kansalaispätevyyden kehittymistä. Yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteissa on mainittuna oppiaineen merkityksestä, arvoista ja asenteista, että oppilasta ohjataan kiinnostumaan ympäröivästä yhteiskunnasta. Yhteiskunnallisen ymmärryksen tavoitteena on saada oppilas hahmottamaan itsensä yksilönä ja erilaisten yhteisöjen jäsenenä. Tiedon käyttämisen ja soveltamisen tavoitteista nousevat esiin oppilaan kannustaminen harjoittelemaan demokraattisen vaikuttamisen perustaitoja sekä keskustelemaan eriävistä mielipiteistä rakentavasti. Myös oppilaan kannustaminen erilaisten yhteisöjen toimintaan nousee esiin. (Opetushallitus 2014, 260). On syytä muistaa tutkittavien oppilaiden ikä ja se, että kaikki eivät ole käyneet alakouluun suunniteltuja uusia yhteiskuntaopin sisältöjä vielä läpi. On toki mahdollista, että näitä tavoitteita on tukenut muu opetus. Opettajat ovat

voineet käyttää työtapana esimerkiksi rakentavia keskusteluita, jotka tukevat myös mainittuja yhteiskuntaopin tavoitteita osana demokraattisen vaikuttamisen perustaitoja.

Yhteiskuntaopin sisällöistä nousevat selvästi esille aktiivisuuden, vaikuttamisen ja osallistumisen teemoja. Ne ovat myös hyvin lähellä peruskoululaisen maailmaa, keskittyen sellaisiin yhteisöihin, joissa he itse ovat läsnä. Tämä käy ilmi muun muassa seuraavassa alakoulun yhteiskuntaopin sisältökuvauksesta.

”S3 Aktiivinen kansalaisuus ja vaikuttaminen: Tarkastellaan ja harjoitellaan käytännössä demokraattisen vaikuttamisen ja yhteiskunnassa toimimisen taitoja, joita tarvitaan erilaisten yhteisöjen vastuullisena ja osallistuvana jäsenenä esimerkiksi luokassa, koulussa, erilaisissa harrastuksissa ja järjestöissä, mediassa sekä taloudellisessa toiminnassa. Harjoitellaan yhteistyötä lähiyhteisön toimijoiden kanssa.” (Opetushallitus 2014, 261.)

Kansalaispätevyys siis kuvaa yksilön kokemuksia hänen omista vaikutusmahdollisuuksistaan, kuinka hän ymmärtää prosesseja ja mitkä ovat hänen kokemuksensa niihin osallistumisesta ja kuinka hänen ääni kuuluu päätöksenteossa. Ulkoisella kansalaispätevyydellä kuvataan sitä, kuinka yksilö kokee oman äänensä tulevan kuulluksi päätöksenteossa. Sisäinen kansalaispätevyys kertoo kiinnostuksesta politiikkaa kohtaan ja poliittisesta tietämyksestä, etenkin siitä kuinka yksilö sitä ymmärtää. Koulutuksen on nähty vahvistavan sisäistä kansalaispätevyyttä. (Oikeusministeriö 2015, 56.) Tämä saattaa tutkimuksessani heijastua vanhempien mahdollisen korkean koulutustason mukana heidän lapsiin, mutta yleistäviä tuloksia ei voida tehdä tutkimusotteen luonteen vuoksi.

3.3 Koulun vastuu ja merkitys

Koulua leimaa yleisesti sen pakollisuus, velvoitteet, vaatimukset, aikaan ja paikkaan sitominen, kontrolli ja sen sosiaalinen hierarkia. Koulusta saattaa välittyä siis helposti kuva, että sen asioihin ei pysty vaikuttamaan. Ajattelutavan muu-

toksen aikaansaaminen vaatii pitkälti koulukulttuurin muutosta, sillä nyt lapsi muuttuu oppilaaksi kun hän astuu kouluun ja häntä koskevat tietyt koulussa vallitsevat pelisäännöt. Lapsi sosialisoituu kouluun ja lapsen ulkopuolelta asetettuihin sääntöihin. Onko silloin koulussa aidosti paikka lapsesta lähtevälle halulle vaikuttaa, etenkin kun oppilaskuntatoiminta on ainakin jossain määrin myös koulun ja aikuisen säätelystä. (Gellin ym. 2012, 114–115.) Koulu helposti sosiaalistaa oppilaat noudattamaan tiettyjä sääntöjä ja auktoriteettia ja siksi olisi tärkeää, että opettaja aikuisena uskaltaa antaa oppilaille tilaa, jonka johdosta oppilaat uskaltaisivat toimia kriittisinä ja olla rakentavasti erimielisiä opettajan kanssa. Tämän tulisi tapahtua lapsilähtöisesti, eikä vain silloin kuin aikuinen sen heille sallii. (Salo 2010, 428.) Koulu tarvitsee kulttuurillisen muutoksen. Muutosta parempaan on toki tapahtunut 2000-luvulla. Oppilaiden kuulluksi tuleminen on parantunut merkittävästi, sillä enemmistö oppilaista uskaltaa ilmaista oman mielipiteensä ja he kokevat, että opettaja rohkaisee heitä siihen. (Luopa, Kivimäki, Matikka, Vilkki, Jokela, Laukkanen & Paananen 2014, 73.) Silti riittää vielä paljon tehtävää, että lapsella on koulussa aidosti paikka myös muuna kuin perinteisenä oppilaana ja pelkkänä passiivisena tiedon vastaanottajana.

Peruskoulu on kuitenkin yksi niistä paikoista joissa lapset ja nuoret voivat harjoitella osallistumiseen tarvittavia taitoja ja valmiuksia. Peruskoulu on iso osa lapsen elämää ja siksi sitä on myös helppo syyttää mahdollisista ongelmista liittyen demokratian toteuttamiseen ja kansalaisena kasvamiseen. Koulun rooli korostuu etenkin niiden lasten kohdalla, jotka tulevat matalan koulutustason perheistä ja siten koti on todennäköisemmin myös poliittisesti passiivinen. Positiivista kuitenkin on, että matalan koulutustason kodeista tulevat lapset kokevat oppineensa koulussa yhteiskunnallisia taitoja paremmin kuin koulun ulkopuolella. Näin koululla on eriarvoisuutta tasoittava rooli. On kuitenkin muistettava, että voimakkaampi oppimisen kokemus voi syntyä, mikäli aiempi tietotaso on matala. (Tenojoki ym. 2018, 144.)

Koulun eriarvoisuutta tasoittavasta roolista huolimatta, on todettu suomalainen peruskoulun kasvattavan yleisesti oppilaita enemmän alistuneeseen alamaiseen rooliin, kuin kansalaisuuteen (Vesikansa 2002, 17). Kuten Sari Vesikansa (2002, 22) kertoo artikkelissaan, aiempien tutkimusten mukaan suomalaisen peruskou-

lun oppilaat kokevat omat vaikuttamismahdollisuutensa koulussa huonoina. Koulussa on varmasti mahdollisuuksia harjoittaa osallistumista ja vaikuttamista, mutta kuinka hyvin sitä käytetään hyödyksi, esimerkiksi piilopetussuunnitelmallisesta näkökulmasta? Koulu on oiva paikka harjoittaa yhteisistä asioista päättämistä ja niihin vaikuttamista, esimerkiksi työrauhaongelmatilanteissa, luokan sääntöjen tai yhteisen retken suunnittelussa. On silti harvinaista, että opettajat suunnittelevat ja toteuttavat oppilasryhmien kanssa yhdessä toimintaa, jos on tarkoitus vaikuttaa koulun tai yhteiskunnan asioihin (Suutari 2006, 6). Opettajankoululaitos on vastuussa tulevaisuuden opettajien kouluttamisesta ja siksi olisi tärkeää, että myös koulutukseen otettaisiin enemmän mukaan vaikuttamiseen kytkeytyviä teemoja. Onkin esitetty, että opettajankoulutus tarvitsee osallistuvaa kansalaisuutta tukevia sisältöjä ja toimintamalleja (Mikkola 2006, 56).

Erilaisiin toimintamalleihin tutustuminen opettajankoulutuksessa voisi avata tulevien opettajien tietoutta kansalaisuutta tukevien taitojen opettamisesta. Koulussa on mahdollista harjoitella arjen perustaitoja tavallisen koulutyön ohessa. Koulu on siten myös luonnollinen paikka harjoitella demokraattisia perustaitoja, kuten keskustelu- ja kokoustilanteiden kaltaisia tilanteita. Toisen puheenvuoron kunnioittaminen ja sen kuunteleminen auttaa oppimaan keskustelemaa toimintamallia. Oppilaille avautuu oppituntien lomassa käytävien keskusteluhetkien kautta mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi oppimisjärjestelyitä ja kouluympäristöä koskeviin kysymyksiin, suoran kansalaisvaikuttamisen keinoin. (Gellin ym. 2012, 101.) Tämä ei välttämättä vaadi erillistä oppituntia vaan taidokas opettaja pystyy hyvällä suunnittelutyöllä integroimaan nämä toimintamallit osaksi omaa opetustaan ja pedagogiikkaansa. Tammi (2017) on esittänyt myös vaihtoehtoisen tavan aiemmin mainitsemassani hölötysboksi -esimerkissään (ks. luku 2.2 Osallisuus). Kuten jo mainittua, yhteiskunnallisen tiedon laadun sijaan ongelmat löytyvät nuorten asenteista. Koska hankalien yhteiskunnallisten käsitteiden opetus alakoulussa ei ole tarkoituksenmukaista, voidaan koulu nähdä sen sijaan pienoisyhteiskuntana, jossa luodaan aitoja vaikuttamiskokemuksia. Näin on mahdollista muokata nuorten asenteita positiivisemmaksi jo varhain, mikä mahdollisesti auttaa tulevaisuudessa peruskoulun päättövaiheessa olevia nuoria

keskittymään yhteiskuntaoppiin syvällisemmin, kun asennemuutokselle ei ole tarvetta. (Eränpalo 2012, 32.)

Päivi Kurikka (2000) on myös esittänyt huolensa, että nuoria ei opeteta ajattelemaan yhteiskunnallisesti. Hän on esittänyt kiinteäksi osaksi demokratian, vaikuttamisen, osallistumisen ja osallisuuden vahvistamista osana opetusta. Myös Suutarinen (2000a) on pohtinut syitä vähäisen yhteiskunnallisen opetuksen määrään Suomessa, verrattuna muihin maihin. Esitettyihin ongelmiin yhteiskunnallisen opetuksen vähyydestä tuli muutos kohti parempaa vuonna 2016 voimaan astuneen uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) myötä, kun yhteiskuntaopin opetus alkaa jo alakoulussa. Demokraattisen ilmapiirin luomiseen tarvittavat tiedot, taidot ja kokemukset eivät ole yksilössä synnynnäisiä ominaisuuksia vaan ne opitaan yhteiskunnallisen kasvatuksen kautta (Suutarinen 2000a, 46). Tässä mielessä koulun rooli on erityisen tärkeä näiden taitojen työstäjänä ja siksi on jopa huolestuttavaa, miten vähän näihin asioihin on opettajankoulutuksessa panostettu ja kuinka paljon nämä sisällöt jäävät yksittäisen opettajan oman kiinnostuksen varaan.

Vaikka vanhemmissa ja edellisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei ole ollut yhteiskuntaoppia alakoulussa omana oppiaineena, on yhteiskuntaopin sisältöjä pidetty osana opetussuunnitelmien arvoperustaa ja koulun keskeisiä tehtäviä. Näitä ovat esimerkiksi pyrkimys tarjota tasavertaiset mahdollisuudet kaikille oppilaille taustoista ja asuinpaikasta riippumatta, demokratian ja tasa-arvon ideaalien mukaisesti. (Opetushallitus 2004, 14 & Virta 2000, 56.) Myös Nivala (2006, 59) toteaa, että kansalaiskasvatusta voi tapahtua kaikissa oppiaineissa, ei vain niissä oppiaineissa, joille on asetettu kansalaiskasvatuksellisia tavoitteita, kuten yhteiskuntaoppi.

On todettu, että opiskelijoille tulisi tarjota kokemuksia omasta vaikuttamisesta, sillä kiinnostus yhteiskunnallisesta toiminnasta on suurempaa siellä, missä koulu toimii osallistuvana yhteisönä tarjoten nuorille mahdollisuuksia vaikuttamisesta. Kansalaiseksi ei siis kasveta pelkästään koululuokassa, vaan siihen tulee hyödyntää myös ne tilat, missä yhteiskunnallista keskustelua käydään. (Ahonen 2000, 30–31.) Uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman voidaan todeta

mahdollistavan hyvin tämän tilan hyödyntämisen. Osana laaja-alaista osaamista, kaikilla vuosiluokilla on mainittu osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Se sitoo nämä laaja-alaiset tavoitteet siten kaikkeen opetukseen. (Opetushallitus 2014, 101, 158.)

Koululla on siis vahva rooli liittäessä oppilaitaan yhteiskuntaan ja tärkeä tehtävä demokratian tulevaisuuden turvaamisessa. Opettajat ovatkin kokeneet, että kasvattamisen osuus on vienyt heiltä resursseja itse opettamiselta, joiden syyt löytyvät koulun ulkopuolelta. Eli nykykoulua voidaan pitää tänä päivänä nimenomaan enemmän kasvatus- kuin pelkkänä opetuslaitoksena. On kuitenkin syytä muistaa, että kasvuolosuhteina toimivat koulun lisäksi edelleen myös perheet ja niiden ohella muun muassa sekä media että lähiympäristö harrastuksineen ja vertaisryhmineen. Kasvua tapahtuu myös ilman varsinaista tavoitteellista kasvattamista. (Gellin ym. 2012, 98–100.)

Oppilaskunta

Koulun sisällä oppilaskunnan rooli on oleellinen oppilaita osallistavassa toiminnassa. Oppilaskunta koostuu koulun kaikista oppilaista ja sen hallitus koostuu usein vaaleilla valituista edustajista. Osallisuuden kehittäminen kouluissa keskityy usein pitkälti vain oppilaskunnan toiminnan kehittämiseen. Olisi tärkeää saada rikottua muodollista rakennetta, mikä oppilaskunnan toimintaa kohtaan on syntynyt ja siten tuoda osallisuutta lisää myös muuhun koulun arkeen ja lähemmäksi heitä, jotka eivät ole hallitustasolla mukana oppilaskunnan toiminnassa. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -hankkeen myötä laadittiin oppilaskuntatoimintaa ohjaaville opettajille opas. Olennaisina osina siinä on oppilaskunnan hallituksen toiminta, jäsenten valintaprosessi, kokousten kulku ja jäsenten roolien vahvistaminen. (Opetushallitus 2011, 22.) On myös esitetty, että oppilaskuntatoiminta voisi laajentua lähiyhteisöihin pelkän kouluyhteisön sijaan (esim. Porsgrunnin malli). Se, että oppilaskuntatoiminta tuottaa kokemuksia demokraattisessa yhteisössä toimimisesta on kaunis ajatus, mutta ongelmana usein on että se ei rehellisesti ole osa kaikkia koulun oppilaita (Thomas 2007, 204). Oppilaskunnan toiminnan tulisi olla tavoitteellista, suunnitelmallista, vaikuttavaa ja sen toiminnan ohjaamiseen tulisi varata riittävästi resursseja. Vuonna 2009, 40 prosentilla alakouluista oli säännöllisesti toimiva oppilaskunta ja

yläkouluista 98 prosentilla. Samana vuonna esitettiin lakialoite oppilaskuntien pakollisuuden puolesta myös peruskouluissa. (OKM 2011, 74.) Oppilaskunnat tulivat pakollisiksi vuonna 2013, mikä ratkaisi ongelman oppilaiden mahdollisesta eriarvoisesta asemasta esimerkiksi osallisuuteen oppimisessa kun toisessa koulussa saattoi toimia oppilaskunta ja toisessa ei (Perusopetuslaki 2013, 47 a §). Opetuksen järjestäjä päättää oppilaskuntaan käytettävistä resursseista. Sen järjestäminen tapahtuu oppilaiden ikäkauden mukaisesti paikalliset olosuhteet huomioiden, eli se voi olla myös useamman koulun yhteinen oppilaskunta. Koulussa, josta kerään aineistoni toimii koulun oma oppilaskunta asetettujen vaatimusten mukaisesti.

Vaikka oppilaskuntatoimintaa on pyritty kehittämään ja turvaamaan jo ennen lakiuudistusta, siitä huolimatta noin puolet peruskoulun oppilaista ei tiennyt vuonna 2013, miten koulun asioihin voi vaikuttaa (Luopa ym. 2014, 28). Tämä voi tarkoittaa juuri sitä, että toiminta on vain tietyn ”sisäpiirin”, eli oppilaskunnan hallituksen toimintaa ja sen ulkopuolella olevat eivät tiedä, miten järjestelmä toimii tai ketkä siellä edes toimivat. Näen tässä myös mahdollisen alkupisteen luottamuksen puutteelle edustuksellista demokratiaa kohtaan, millaiseksi oppilaskuntatoiminta voidaan myös laskea. Etenkin jos lapselle jää jo peruskoulusta haasteellinen suhde edustukselliseen demokratiaan, niin voidaanko sen olettaa muuttuvan positiivisemmaksi myöskään tulevaisuudessa?

Oppilaskuntaan on hyvä liittää myös demokratian kolme eri ulottuvuutta, jotka Mikko Tujula on nostanut esiin eri tutkijoihin (mm. Cohen 1971, Ahonen 2007 & Rönnlund 2014) viitaten. Ne ovat laveus, syvyys ja vaikuttavuus. Laveus kuvaa kenellä on valta, syvyys kertoo mihin voidaan vaikuttaa ja vaikuttavuus kertoo oppilaiden mahdollisuuksista osallistua ja vaikuttaa. Oppilaskuntatoiminnassa toiminnan laveuden tulisi kattaa kaikki koulun oppilaat. Syvyydellä tarkoitetaan niitä asioita joihin oppilailla on mahdollisuutta vaikuttaa, ne voivat olla yksittäisestä hankinnasta koulun pedagogisiin asioihin, kuten opetuksen järjestämistä koskevat asiat. Vaikuttavuus kertoo, kuinka hyvin oppilaiden ääni pääsee kuuluviin päätöksentekotilanteissa. Oppilaskunnan käsitteen alle mahtuu kaikki koulun oppilaat, joten voidaan perustellusti väittää, että oppilaskunnan laveus riittää teoriassa kattamaan kaikki koulun oppilaat, mikäli kaikilla on oma rooli

selvillä, sillä kaikki oppilaat eivät voi muodostaa nykyisen mallisessa oppilaskunnassa sen hallitusta. Siksi ongelmaksi on nähty se, ajaako oppilaskunnan hallitus aidosti kaikkien koulun oppilaiden asioita vai keskittyykö se esimerkiksi vain omiin, heidän itsensä tärkeinä pitämiin asioihin. Myös oppilaiden iän on nähty olevan sekä rajoittavana että edistävänä tekijänä osallisuustoiminnassa, rajoittaen nuorempien lasten osallisuutta ja mahdollisuuksia. (Tujula 2017, 71–74.)

Se, että yksittäinen oppilas saa kokemuksia vaikutusvallan käytöstä oppilaskunnan hallituksessa voidaan nähdä hyvänä asiana. Ongelmana tässä kuitenkin nähdään kouludemokratian edustuksellisuuden lisääntyminen, mikä taas saattaa laskea sen laveutta jos oppilaat eivät ymmärrä omaa rooliaan edustajana. Eli kouludemokratia ei silloin tavoita ja kosketa laveudellaan kaikkia kouluyhteisössä. Mielenkiintoinen ajatus on, mitä tapahtuu jos yksittäiselle oppilaalle annetaan vaikutusvaltaa, pienentääkö se automaattisesti kouludemokratian laveutta? Aikuiset ovat viimekädessä ne, jotka määrittävät oppilaskunnan hallituksen edustuksellisen vaikutusvallan määrän. (Tujula 2017, 77.)

Aiemman tutkimuksen perusteella on todettu, että oppilaskuntiin valitaan harvoin ujoja, koulussa hankaluuksia aiheuttaneita tai oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita (Kiili 2016, 129). Myös Mirja Kajava ja Anna-Liisa Lämsä (1998, 78–79) ovat saaneet tuloksia, että kouluun sopeutuvilla oli paremmat mahdollisuudet vaikuttaa ja osallistua, kuin sinne sopeutumattomilla. Eli koulumyönteisiä oppilaita saatetaan siten kuulla paremmin, kuin niitä jotka ovat yleistä järjestelmää vastaa. He myös esittävät, että sopeutumattomat yksilöt tulisi nähdä luovina ja koulun kehittämisen voimavaroina. On olemassa myös tutkimusta siitä, että aktiivisimmat toimijat eivät ole aina perinteisessä koulutyössä menestyneimpiä yksilöitä tai niitä, joita opettajat olettavat (Lillestøl 2000, 9, 46). Tämän vuoksi oppilaskuntatoiminta tulisi olla mahdollisimman matalan kynnyksen toimintaa, johon olisi helppo lähteä mukaan myös niiden, joiden ei oleteta siellä pärjäävän.

3.4 Opettajan vastuu

Oppilaskunnan hallitusta ohjaa usein opettaja, mutta joissain tapauksissa voi toiminnan ohjaamisesta vastata myös muu aikuinen, kuten nuorisotyöntekijä. Helsinkiläinen yhtenäinen peruskoulu, josta kerään aineiston, oppilaskunnan toimintaa ohjaa opettaja. Oppilaskunnan ohjaavan opettajan toiminta ei yllä yksittäisiin koululuokkiin ja siten ei voida vähätellä koulun muiden opettajien merkitystä kouluyhteisössä kouludemokratian toteutumisen kannalta. Siten myös luokanopettajien asenne oppilaskuntaa ja yleisesti kouludemokratiaa kohtaa vaikuttaa oppilaisiin. (Tujula 2017, 79.)

Nuutinen (2000, 139) on pohtinut opettajan merkitystä nuoriin, kuinka he kohtaavat kansalaiskulttuurin koulussa. Etenkin, kuinka opettaja toteuttaa omaa roolia kansalaisena koulussa, miten hän toimii suhteessa nuoriin, mitä malleja opettaja tarjoaa nuorille esimerkiksi yhteiskunnallisesta keskustelusta ja mahdollisesti erilaisten ongelmien ratkaisusta. Etenkin kun opettajalta ei vaadita aktiivisena kansalaisena olemista, nousee opettajan rooli ja henkilökohtaiset intressit arvoon tältä osin. On esitetty, että opettajien tulisi kehittää omaa opetustaan koululuokassa keskustelevampaan suuntaan. Opettajan mahdollinen oma ja vahva edustuksellinen demokratiakäsitys saattaa välittää oppilaille abstraktin ja edustuksellisen kuvan demokratiasta, mikä voi johtaa oppilaiden ja ympäröivän yhteiskunnan ajautumisen erilleen toisistaan. (Tujula 2017, 72–73.)

Opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia ja kiinnostuksen kohteita ei tulisi aliarvioida, sillä niillä on suuri merkitys suhtautumisessa nuorten toimintaan (Paukallio 2000, 69). Tästä syystä on hyvä, että muun muassa Opetushallitus on järjestänyt koulutusta oppilaskunnissa toimiville opettajille (OKM 2011, 77). Opetushallituksen ylläpitämillä internetsivuilla ei ole saatavilla tietoa koulutuksesta, mutta sieltä löytyy oppaita oppilaskuntatoimintaan liittyen (Edu.fi -internetsivut). Nyt maksullista koulutusta oppilaskuntaan liittyen järjestää ainakin Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi (Oma Oppilaskunta -internetsivut). Yksi keskeinen opettajan työtä ohjaava periaate voisi olla kansalaisvaikuttaminen, mutta opettajankoulutus ei ole kyennyt tarjoamaan valmiuksia kansalaisvaikuttamisen ja yhteiskunnallisen tietouden lisäämiseen (Alanko 2010, 57).

Opettajan roolilla on keskeinen merkitys luokkahuoneen demokratian osalta, etenkin luokkahuonedeliberaatioissa, eli keskusteleavassa luokkahuonedemokratiassa. Keskustelutilanteissa opettajan olisi tärkeää välittää puheenvuoroja oppilailta toiselle. Jos opettaja toimii itse puheenvuorojen välittämisen sijaan niiden arvioijana perinteisen opetusmallin mukaan, johtaa se nopeasti myös perinteiseen valtasuhteeseen, jossa opettaja on tiedon ekspertti sekä toimii tiedon välittäjänä, ja oppilas vain tietoa vastaanottavana oppijana, noviisina. (Thornberg 2010, 927.) Siten opettaja ei itse kommentoi oppilaiden puheenvuoroja, vaan kysyy muilta oppilailta heidän mielipiteitään. On tärkeää opettajan ja oppilaiden välisen valtasuhteen kannalta, että opettaja antaa oppilaiden omalle äänelle ja mielipiteille tilaa sekä arvoa, välttämättä ottamasta valtaa täysin itselleen ja jättämällä tilaa oppilaille. (Tammi 2017, 33.) Vallan jakamiseen oppilaille vaikuttaa epäilemättä moni tekijä, kuten opettajan työkokemus ja oppilaantuntemus. Etenkin työkokemuksen merkityksen voisi olettaa olevan suuri siinä, kuinka paljon valtaa opettaja uskaltaa antaa oppilailleen. Epäilemättä myös luokkahenki on ratkaiseva siinä, miten luokkahuonedeliberaatiota voi toteuttaa.

Luokkahuoneen vuorovaikutuksesta on esitetty kolme erilaista opettajan ohjaamaa vuorovaikutusmallia. Dominoivassa opettaja puhuu ja ohjaa keskustelua suurimman osan ajasta. Fasilitoivassa, oppilaat ovat enemmän äänessä, mutta opettaja ohjaa keskustelua. Osallistuvassa muodossa, oppilaat ohjaavat keskustelua ja ovat enemmän äänessä kuin opettaja. Tämä tukee parhaiten oppilaiden äänen kuulumista, osallistumista ja osallisuutta. (Tammi 2017, 41. viittaa Wyss & Loetscher 2012.) Osallistuvaan muotoon olisi hyvä pyrkiä aina demokraattisessa luokkahuoneessa. Toki on syytä muistaa, että deliberatiivinen työtapo sellaisenaan ei ole ongelmaton, sillä siinä vahvoilla ovat äänekkäimmät ja hyvät puheen lahjat omaavat yksilöt, jolloin varjoon saattavat jäädä hiljaisemmat oppilaat (Tammi 2017, 43).

Jokaisen opettajan tulisi pyrkiä parhaansa mukaan toteuttamaan opetussuunnitelmaa. Käytössä olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa vuosiluokille 3–6 on asetettu laaja-alaisena tavoitteena (L7) esimerkiksi:

Opetuksessa luodaan edellytykset oppilaiden kiinnostukselle kouluyhteisön ja yhteiskunnan asioita kohtaan. (Opetushallitus 2014, 158).

Opettaja on kuitenkin viimekädessä se taho, joka on vastuussa omasta opetuksesta ja toiminnastaan ja siten opettajan tulisikin opetuksen ohessa pyrkiä saamaan oppilaat kiinnostumaan muun muassa kouluyhteisön asioista. Näin ollen asian ei tulisi olla riippuvainen luokanopettajan omista kiinnostuksen kohteista, vaan hänen tulisi toteuttaa myös tätä laaja-alaista tavoitetta.

Tässä kietoutuu osittain myös se, mitä minä tutkijana haluan selvittää tutkimuksellani. Millainen kiinnostus peruskoulun oppilailla on herännyt etenkin kouluyhteisön asioihin vaikuttamista kohtaan, sekä mistä tämä kiinnostus kumpuaa ja miksi. Samaan laaja-alaiseen osaamiseen on myös kytketty oppilaiden kuuluminen oppilaskuntaan, joissa he voivat osallistua päätöksentekoon itseään koskevissa asioissa ikätasonsa ja edellytyksiensä mukaan (Opetushallitus 2014, 101). Tämä jo itsessään antaa suuntaa, kuinka oppilaista halutaan aktiivisempia vaikuttajia omassa lähiyhteisössään, joka tässä tapauksessa on kouluyhteisö

4 Mikä motivoi vaikuttamaan?

Nuoret eivät ole kokeneet elämässä pärjäämisen kannalta tärkeäksi yhteiskunnallista vaikuttamista. Lähiympäristöön vaikuttamista ei myöskään koettu kovin tärkeäksi elämässä pärjäämisen kannalta. (Myllyniemi 2008, 20.) Vaikuttamisesta on saatu kuitenkin samansuuntaisia tuloksia myös uudemmissa tutkimuksissa, nuorilla on tänä päivänä tietoutta vaikuttamisesta, mutta ongelmana on heidän heikko luottamus omiin taitoihin vaikuttajana ja/tai puhtaasti kiinnostuksen puute. (Mehtäläinen ym. 2017.) Tutkimuksen mukaan lapsista yli puolet tuntee, että esimerkiksi koulussa he eivät voi vaikuttaa omiin asioihin riittävästi. Koulu on myös suomalaisnuorten mielestä se yhteisö, missä he haluaisivat tulla paremmin kuulluksi. Koulun jälkeen nuoret kokivat vapaa-ajan ja harrastukset tärkeänä paikkana, missä he haluaisivat saada ääntä kuuluviin. Koti ja kotiin liittyvät aiheet, olivat nuorille kolmantena. (Pajulammi 2014, 14; UNICEF 2011, 43.)

Yleisesti nuoret kokevat, että motivaatio vaikuttaa yhteisiin asioihin herää tarpeesta saada muutosta. Halu auttaa ja yhteisten asioiden edistäminen, ovat nousseet keskeisiksi syiksi hakeutua mukaan kansalaistoimintaan. Sosiaaliset motiivit, kuten halu kuulua johonkin tai kokemus hyödyn saamisesta myöhempää elämää varten ovat myös vaikuttamistoimintaan mukaan hakeutumisen motiiveja. Aktiivisuudella on myös tapana kasautua, eli ne jotka ovat aktiivisesti mukana vaikuttamassa ja päättämässä, kuuluvat usein myös erilaisiin järjestöihin tai osallistuvat poliittiseen toimintaan. (Eskelinen ym. 2012b, 244.) Myös jo vaikuttajaryhmissä toimivat halusivat tulevaisuudessa jatkaa vaikuttamista (Paunikallio 2000, 79). Eli toiminnalla on saattanut olla positiivisia seurauksia, mikä saa toiminnassa mukana olevat jäämään sen pariin. Tai vaihtoehtoisesti toimintaan hakee mukaan siihen perehtyneitä nuoria, jotka ovat valmiita sitoutumaan sen kaltaiseen toimintaan. Nuorille aiheutuu pettymyksen tunteita jos jokin hanke tyrmätään välittömästi ilman, että siitä on mahdollista keskustella ja antaa tarkennusta. Pettymyksiä voi aiheuttaa myös muun muassa asian venyminen ilman hyvää syytä. (Paunikallio 2000, 77.)

Eri motiivit osallistua erilaisiin vaikuttajaryhmiin ennustaa pitkälti myös nuorten odotuksia toimintaa kohtaan, sekä heidän käsityksiään vaikuttamismahdollisuuksistaan. Odotukset ovat silloin myös korkeammalla jos motivaation lähteenä toimii nuoren oma ja aito halu vaikuttaa, eikä esimerkiksi pelkkä kaverin mukanaolo. Voidaan siis olettaa, kuten yleisesti kaikessa toiminnassa, että sisäisen motivaation herättämä halu lähteä mukaan tuottaa parempia tuloksia, kuin esimerkiksi pakottaminen, jossa jokaiselta luokalta valitaan edustaja oppilaskunnan hallitukseen vaikka vapaaehtoisia ei löytyisi. Suurimpina motiiveina lähteä mukaan toimivat halu vaikuttaa, uteliaisuus ja halu saada kokemusta vaikuttamisesta. Kavereiden vaikutus kannustuksen ja heidän itsensä mukaan lähdön myötä, ei tule myöskään väheksyä. Sukupuolten välillä mielenkiintoinen ero on havaittavissa tyttöjen vastatessa selvästi poikia useammin motiivina mukaan lähdölle halun vaikuttaa. Ikä on yksi tekijä, mikä vaikuttaa esimerkiksi haluun saada kokemuksia vaikuttamisesta. Vanhemmat vastaajat eivät koe kokemusten saamista enää syyksi lähteä mukaan. (Paunikallion 2000, 52–54.)

Lasten osallistumismotivaation kannalta olisi tärkeää, että he pystyisivät näkemään oman vaikuttamisen tuloksia lyhyessä ajassa (Lillestøl 2000, 40). Siksi olisi tärkeää pyrkiä toteuttamaan hankkeita, jotka ovat nopeasti toteutettavissa ja joiden tulokset lapset pystyvät selvästi yhdistämään omaan toimintaansa. Myös Opetushallituksen demokratiakasvatusselvityksen (2011, 66) mukaan oppilaita motivoisi parhaiten konkreettiset seuraukset osallistumistoiminnan tuloksena. Pidän kuitenkin aikaa suhteellisenä käsitteenä, eikä sitä ole yllä tarkemmin määritelty, mitä tarkoitetaan lyhyellä ajalla tai nopeasti toteutettavilla projekteilla. Oppilaskuntatoiminnassa voi olla haasteellista määrittää projektille sopivan mittaista aikaa, sillä se koostuu keskenään hyvin vaihtelevasti motivoituneista oppilaista. Toiminnasta innostunut aktiivinen jäsen jaksaa varmasti tehdä töitä suuremman määrän ja pidemmän ajan, kuin heikosti toimintaan motivoitunut jäsen.

Vaikuttamisryhmän toiminnan edellytyksenä on todettu toimivan nuorten oma aktiivisuus ja innokkuus. On silti tärkeää, että toiminnalla on ainakin yksi vetäjä, joka toimii myös eräänlaisena äänitorvena, saaden muita innokkaita mukaan toimintaan. Nuoret antavat myös arvoa yhteishengelle, jolloin ryhmässä kaikki

uskaltavat kertoa mielipiteensä ja sen mitä halutaan. Asioiden on oltava innostavia, jotta niitä jaksaa käsitellä ja ajatella myös kokousten ulkopuolella. Nuoret antavat arvoa myös ulkopuoliselle taholle, kuten nuorisotoimen tuelle. (Paunikallio 2000, 56.)

Yksilön tulee tuntea saavansa järjestö- tai vapaaehtoistoiminnasta jotain hyötyjä tai etuja, jotta hän sitoutuu siihen. Hyödyt voi luokitella kolmeen luokkaan, joista ensimmäinen on konkreettiset ja materiaaliset hyödyt, joilla on selvää rahallista arvoa (tulot ja palvelukset). Toinen luokka sisältää toiminnan sosiaalisuudesta kerääntyvät ja ei-materiaaliset tekijät (hauskuus, yhdessäolo, arvostus). Kolmantena luokkana toimivat toiminnan ideologiset ja päämäärälliset tekijät. Nuorten ehdottomasti tärkein yksittäinen syy sitoutua toimintaan oli tutkimuksen mukaan toiminnan hauskuus. Toiseksi suosituin syy oli omien taitojen hyödyntäminen ja kolmantena halu kehittää itseään. (Kurikka 1997, 34–35.) Tuloksista voidaan päätellä, että toiminnan mielekkyyden ja sen hauskuuden lisäksi, nuori saattaa kokea onnistumisen tunteita ja arvostusta, kun hän pääsee käyttämään omaa kompetenssiaan. Tulkitsen halun kehittää itseään siten, että toiminnan on oltava mielekästä ja nuori kokee näin uuden oppimisen tärkeäksi, siinä kuitenkin tärkeänä taustatekijänä on se, että toiminta on hauskaa. Vaikka tutkimus on jo verrattain vanha, näen mainitut motiivit sitoutua toimintaan pätevinä myös tänä päivänä.

Ihmiset ovat myös yleisesti valmiimpia osallistumaan kun he kokevat jonkin asian henkilökohtaisesti tärkeäksi, itselleen mielekkääksi tai hyödylliseksi (Gretschel 2002, 45; Kurikka 1997, 34). Esimerkiksi lapset haluaisivat olla itse enemmän mukana suunnittelemassa koulujen tiloja, pihoja, kouluruokailuun sekä välituntitoimintaan liittyvissä asioissa (OKM 2011, 75). Näiden asioiden voidaan olettaa olevan lapsille henkilökohtaisesti tärkeitä, koska siellä vietetään paljon aikaa. Siten lasten voidaan olettaa olevan valmiita myös osallistumaan näiden asioiden suunnittelutyöhön jos heille annetaan siihen mahdollisuus. Toiminnan tulisi kuitenkin jollain tavalla saada juuri niiden nuorten ja lasten huomio, jotka eivät ole alkujaankaan kiinnostuneita vaikuttamisryhmien toiminnasta. Nuoret itse ovat myös sitä mieltä, että tulevaisuudessa nuorten aktiivisuuden lisääminen on tärkeää. Myös niiden, jotka eivät ole mukana toiminnas-

sa. Tämän saavuttamiseksi nuoret itse ehdottavat tiedotuksen lisäämistä. (Paukallio 2000, 84–85.) Ongelmallista ovat lukuisat havainnot tiedottamisen puutteista, kuten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien tiedottamisen järjestämisestä. Tiedonhankkiminen jää liikaa nuorten omalle vastuulle ja se on täytynyt etsiä nuorille haasteellisimmista paikoista, kuten lehti-ilmoituksista esimerkiksi sosiaalisen median sijaan, mikä tavoittaisi nuoria huomattavasti paremmin. (Eskelinen, Gretschel, Kiilakoski, Kiili, Korpinen, Lundbom, Matthies, Mäntylä, Niemi, Nivala, Ryyänen & Tasanko 2012a, 35.) Omiin kokemuksiini vedoten Helsingin eri peruskouluista, ei oppilaskunnan asioista ole juurikaan kuullut puhuttavan kouluissa. Huomioni ei ole myöskään kiinnittynyt mainoksiin, kuten julisteisiin tai oppilaskuntaa koskeviin asioihin esimerkiksi ilmoitustauluilla. Siksi on mielestäni perusteltua olettaa edellä esitetyn teorian heikosta tiedottamisesta ja haastavasta tiedonsaannista koskevan myös oppilaskunnan kaltaista toimintaa.

Lasten motivointi ja osallisuusteoriat ovat haastava yhdistelmä. Ihanteellisessa tilanteessa lasten motivaatio lähteä mukaan vaikuttamaan, lähtee lapsesta itsestään. Lasten osallisuutta tukevat teoriat ovat ristiriidassa toiminnan kanssa, missä aikuinen säätelee vahvasti toiminnan tavoitteita (mm. Hart 1992; Turja 2011). Se, että lasten ja nuorten vaikuttamisesta on olemassa lakeja ja sopimuksia ei itsessään myöskään riitä. Nuorten osallisuuden edistämisen tulisi perustua arvoihin lakien sijaan. Usein, mitä nuoremista lapsista on kyse, tarvitaan asiasta henkilökohtaisesti innostunut aikuinen mukaan, jotta asiaa voidaan ajaa eteenpäin. Nuoret harvoin itse aloittavat osallistumisen yhtäkkiä, sillä he tarvitsevat tietoa, heillä tulee olla tarpeita, halua ja motivaatiota (Gretschel 2002, 47, 101). Ja juuri näiden luomisessa apuna voi toimia esimerkiksi aikuinen. Aikuisen tulisi toimia Lev Vygotskyn (1986, 187) teoriaan pohjautuvan lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä, jossa lasta ohjaa häntä kehittyneempi yksilö ja saa näin lapsen suoriutumaan todellista tasoaan paremmin.

Koen Abraham Harold Maslowin (1970) tarvehierarkian kuvaavan osittain myös lasten mahdollisuuksia lähteä mukaan vaikuttamaan. Niin sanotut perusasiat tulee olla kunnossa, ennen kuin voidaan olettaa lapsen motivoituvan vaikuttamisesta. Kun lapsen perustarpeet eli fysiologiset ja turvallisuuden tarpeet on tyy-

dytetty, voidaan siirtyä hierarkiassa eteenpäin. Jos esimerkiksi lapsi on koulu-
 kiusattu ja siten turvallisuuden kaltaiset tarpeet eivät toteudu, on haastavaa
 nähdä lapsen hakeutuvan toimintaan, jossa ollaan edustamassa muita oppilaita.
 Näen itse oppilaskunnan hallituksen toiminnan mahdollistavan itsensä toteutta-
 misen tarpeet osallisuuden näkökulmasta, missä yksilö huomaa omat kykynsä
 ja mahdollisuutensa saavuttaa päämääränsä. Mielestäni oppilaan muut tarpeet
 koulunkäynnissä tulee olla täytetty, jotta mahdollisuus olla osana vaikuttamis-
 toimintaa ja muiden edustamista on mahdollista.

Maslowin tarvehierarkia:

1. Fysiologiset tarpeet
2. Turvallisuuden tarpeet
3. Sosiaaliset tarpeet
4. Arvostuksen tarpeet
5. Itsensä toteuttamisen tarpeet

(Maslow 1970, 35–47.)

Mallin sosiaaliset tarpeet voisi esimerkiksi korvata muutostarpeeksi, jossa oppi-
 las havahtuu tarpeeseen saada muutos. Arvostuksen tarpeet voisi korvata vai-
 kuttamistarpeilla. Siinä oppilaalla on halu astua esiin ja pyrkiä vaikuttamaan
 kohteeseen, jotta muutos on mahdollista saada aikaiseksi. Ja viimeisenä vai-
 heena oppilas tietää tavat, joilla vaikuttaa ja pääsee siten toteuttamaan itseään
 vaikuttamistoiminnassa ja siten pyrkii aikaansaamaan muutosta. Mahdollisuus
 edetä hierarkiassa ylemmille tasoille vaatii edellisen tason täyttymistä. Esimer-
 kiksi itsensä toteuttamisen saavuttaminen vaikuttamisen ja osallisuuden näkö-
 kulmasta ei olisi mahdollista ilman tarvetta muutokselle tai oppilaan tietotaitoja
 vaikuttamiskeinoista.

4.1 Nuoret vaikuttajina

Lapset ja nuoret tekevät päivittäin arkisia päätöksiä sekä vaikuttavat osin tietoisesti ja tiedostamattaan ympärillä tapahtuviin asioihin. Ostopäätös voi olla yksi tiedostamaton tapa vaikuttaa. Näyttäisi siltä, että ainakin vanhemmat nuoret ovat hyvin tietoisia ostopäätöksestä vaikuttamiskeinona. 15–29-vuotiaiden helsinkiläisnuorten yleisin käsitys tavasta vaikuttaa henkilökohtaisella tasolla on juuri ostopäätösten kautta. 75 prosenttia oli sitä mieltä, että niin voi vaikuttaa maailman menoon. (Kvartti 2015, 19.) Oleellista on muistaa, että myös osallistumattomuus voi olla aktiivista kansalaisvaikuttamista. Jos lapsi tai nuori perustelee osallistumattomuuden, voi se olla myös yhtä tärkeä kannanotto kuin itse osallistuminenkin. (Kiilakoski ym. 2012b, 265.)

Paunikallio (2000) on selvittänyt millaiset nuoret osallistuvat vaikuttamisryhmiin. Tutkimukseen osallistui 13–23-vuotiaita nuoria, jotka olivat kaikki jäseniä nuorisovaltuustoissa. Harrastustoiminta, jollaiseksi luokiteltiin kaikki sellainen, mikä vaatii osallistumista johonkin toimintaan, oli osallistuville nuorille yleistä. Vaikuttajaryhmissä olevat nuoret ovat yleisesti ottaen aktiivisempia. Vanhempien koulutustasolla tai heidän omalla aktiivisuudella ei myöskään ole ollut tilastollista merkitsevyyttä. Mukana toiminnassa oli kaikenlaisten vanhempien lapsia. (Paunikallio 2000, 48–52.) Uudemman tutkimustiedon valossa sosioekonomisella asemalla olisi merkitystä yhteiskunnallisen tiedon tasoon, korkeampi sosioekonominen taso korreloi korkeamman yhteiskunnallisen tiedon tason kanssa (Mehtäläinen ym. 2017, 88). Tämä ei kuitenkaan välttämättä suoraan tarkoita, että nuorten osallistumisaktiivisuus olisi lisääntynyt vaikka heidän yhteiskunnallisen tiedon taso olisikin merkittävästi parantunut.

Nuorille omien mielipiteiden jakaminen ja sisältöjen tuottaminen muille on helppompaa kuin koskaan ennen, kiitos internetin. Toki internet tuo myös omat haasteensa siinä, kuinka yleisöä on mahdollista tavoittaa, sillä siellä käydyt keskustelut hajaantuvat herkästi erilaisille alustoille ja useaan eri paikkaan. (Kiilakoski & Taiponen 2011, 78, 82.) Mielipiteen ilmaiseminen suuremmalle yleisölle ja laajemmat vaikuttamisen mahdollisuudet ovat arkipäiväistyneet kaikille

nuorille internetin myötä. Siten sen voisi olettaa olevan luonnollisesti osana myös oppilaskuntatoimintaa, hyödyntäen näitä resursseja ja mahdollisuuksia. Nuoret ovat kokeneet vahvan yhteyden verkossa ja sen ulkopuolella tapahtuvien osallistuvien tekojen välillä. Osa nuorista myös kokee internetin helpottaneen osallistumista, mutta on kuitenkin epäselvää, miten nuorten osallistuminen edistää laajemmin yhteiskunnallisia muutoksia. (Collin 2008, 539.) Sosiaalisessa mediassa tapahtuu paljon vaikuttamista, mitä voi olla hankalaa hahmottaa poliittiseksi toiminnaksi vanhemmissa sukupolvissa. Sosiaalinen media ei korvaa kasvokkain tapahtuvaa toimintaa, mutta se luo vaihtoehtoisen tavan tehdä vaikuttamisesta monimuotoisempaa. (Eskelinen ym. 2012b, 218–219.) Opetushallituksen demokratiakasvatusselvityksen (2011, 68) mukaan verkkovaikuttaminen ja sosiaalinen media ovat nousseet yhä tärkeämmäksi vaikuttamis- ja osallistumiskanaviksi nuorten keskuudessa. Mielenkiintoista on se, missä iässä nuoret ottavat nämä mainitut kanavat haltuun, etenkin vaikuttamisen ja osallistumisen näkökulmasta. Ehkä yllättäen nuoret eivät kuitenkaan vielä vuonna 2013 nähneet sosiaalista mediaa tehokkaana vaikuttamisen pelikenttänä (Myllyniemi 2014, 26).

Kansainvälisesti on saatu tuloksia siitä, että nuoria ei kiinnosta enää perinteinen edustuksellinen demokratia ja vaikuttaminen vaalien tai poliittisten puolueiden kautta. Sen sijaan nuoret ottavat osaa esimerkiksi sosiaalisiin liikkeisiin, joukkokokoonntumisiin, protesteihin ja kuluttajaboikotteihin. Aktiivisen kansalaisen malli on rakennettu pitkälti aikaisempien sukupolvien taholta. Tänä päivänä ja tulevaisuudessa voidaan puhua verkostoituneesta nuoresta kansalaisesta, joka epätodennäköisesti liittyy poliittiseen- tai kansalaisjärjestöön. He ovat itsetietoisia nuoria ja heidän sosiaaliset suhteet ovat enemmän sosiaalisen median ympäristössä. (Loader, Vromen & Xenos 2014, 1, 4.) Nuoret kokevat myös, että internetäänestäminen lisäisi äänestysprosenttia, sekä kokemusta vaikuttamismahdollisuuksista heille tärkeisiin asioihin (Myllyniemi 2008, 48).

Sosiaalisen median verkostoitumispalveluissa, kuten Facebookissa, ongelmaksi voi muodostua se, että siellä käyttäjä itse valitsee ystävät ja yhteisöt joista on kiinnostunut. Näin ollen vaarana on, että syntyy ”kupla”, jonka sisältö määräytyy tiettyjen intressien mukaan, eikä siellä ole tilaa eriäville mielipiteille tai näkökul-

mille. Kuten Mika Joensuu (2011, 15.) toteaa, ryhmiin päädytään pääasiassa samanmielisten käyttäjien kanssa. Toki on syytä muistaa, että myös oppilaskuntatoiminta kerää jossain määrin osaksi toimintaa samanmielisiä oppilaita.

Kehitystarpeita on havaittu kuntien tarjoamien sosiaalisen median palveluissa, esimerkiksi päätöksenteon valmisteluissa, sekä lasten ja nuorten kuulemisessa että heitä koskevien asioiden tiedottamisessa. Osalla kunnista on esimerkiksi Facebook -sivuja, joissa tiedotetaan nuoria koskevista asioista, mutta erot kuntien välillä ovat suuria. (Kiilakoski ym. 2012b, 257.) Internetissä on tarjolla mahdollisuus vaikuttaa suoran demokratian keinoin. Esimerkiksi Aloitekanava.fi -palvelussa nuorella on mahdollisuus tehdä aloite kotikunnan päättäjille, jonka pohjalta on mahdollisuus käydä keskustelua. Se ei vaadi edustuksellista välikättä, kuten nuorisovaltuuston, lasten parlamentin tai oppilaskunnan hallituksen mukanaoloa. Se myös mahdollistaa muiden kommentoinnin ideaan liittyen. (Kiilakoski & Taiponen 2011, 79.)

Lapsen ja nuoren mukanaolo liikunta-, urheiluseurassa tai muussa järjestössä kertoo aktiivisuudesta, mutta jäsenyys voi olla luonteeltaan hyvin erilaista. Se voi olla vain tapa viettää vapaa-aikaa yhdessä ystävien kanssa yhteisen harrastuksen parissa. Siihen ei usein liitetä ajatusta olemisesta osa kansalaisjärjestöä. Toiminta automaattisesti kehittää vuorovaikutustaitoja ja siten myös kansalaisvalmiuksia. Usein vaikuttaminen kohdistuu seuran sisällä tapahtuviin asioihin, kuten toiminnan sisältöihin vaikuttamisena. Yksi tärkeä harrastamisen aiheuttamista hyödyistä on tunne johonkin kuulumisesta, eli yhteenkuuluvuuden tunne. Toiminta luo hyvää pohjaa myös seuran tai järjestön ulkopuolisiin asioihin vaikuttamiseen, kuten harrastusmahdollisuuksien parantamiseen jos niissä on havaittu puutteita. Suurin lasten- ja nuorten osallistumispaikka on erilaiset liikunta- ja urheiluseurat. Niissä kuitenkin toiminta on usein hyvin aikuisjohtoista, eikä se automaattisesti tue ja rakenna lasten sekä nuorten osallisuutta. (Eskelinen ym. 2012b, 227–229.)

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänä ja siten tavoitteena on selvittää ja tulkita peruskoululaisten motiiveja lähteä mukaan vaikuttamistoimintaan. Tutkimukseeni valitsemassani koulussa osana oppilaskunnan hallitusta toimii oppilaskunta-aktiiveista koostuva ydinryhmä. Tutkimus keskittyy pitkälti oppilaskunnan hallituksen ja sen ydinryhmän toimintaan. Tutkimushenkilöt muodostavat hyvin homogeenisen ryhmän, sillä he ovat kaikki aktiivisesti mukana koulun vaikuttamistoiminnassa. Peilaan tuloksia aikaisempaan tutkimustietoon ja esitettyihin teorioihin lasten ja nuorten osallisuudesta. Tarkoituksena on tutkia, kuinka oppilaat kokevat omat vaikuttamismahdollisuutensa, sekä mikä heitä on mahdollisesti motivoinut aktiiviseen vaikuttamiseen. Pysin myös selvittämään oppilaiden näkemyksiä osallisuudesta ja millä osallisuuden tasoilla oppilaskunnan hallitus sekä sen ydinryhmä toimivat. Tavoitteena on selittää, miten ydinryhmän jäsenet kokevat vaikuttamisen tärkeyden, sekä miten he kokevat saavansa oman äänen kuuluviin. Selvitän myös syitä oppilaiden aktiivisuuteen koskien vaikuttamista ja päätöksentekoa. Haastattelen tutkimukseen viittä oppilaskunnan hallituksen ydinryhmäläistä ja oppilaskunnan ohjaavaa opettajaa. Tavoitteena on saada esiin haastateltavien omia ajatuksia siitä, miksi vaikuttaminen ja oppilaskunnan toiminta ei kiinnosta kaikkia koulun oppilaita. Samalla tavoitteena on selvittää haastateltavien ajatuksia siitä, kuinka vaikuttamista olisi mahdollista saada lähemmäs niitä passiivisia oppilaita, joita vaikuttaminen ei tällä hetkellä kiinnosta. Siten pyrin löytämään vastauksia, missä ovat mahdolliset ongelmakohdat, että oppilaskunnan toiminta ei saa osakseen sen vaatimaa huomiota. Pohdin myös sekä aktiivisten oppilaiden että heidän opettajan näkemysten pohjalta ydinryhmää osana oppilaskuntatoimintaa, kuinka se vaikuttaa kaikkiin koulun oppilaisiin sekä sitä, mitä se tuo toiminnalle. Tutkimukseni keskeiset käsitteet ovat osallisuus, osallistuminen, vaikuttaminen ja vaikuttamisen motiivit.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat tutkimusprosessin aikana seuraavasti:

1. Millä eri osallisuuksien tasoilla oppilaskunnan hallituksen jäsenet ovat?
2. Miksi oppilaskunnan hallituksen aktiiviset vaikuttajaoppilaat kokevat vaikuttamisen tärkeäksi ja mikä siihen innostaa?

Ensimmäinen tutkimuskysymys on tutkimuksen kannalta tärkeä. On tärkeää saada tietää oppilaskunnan hallituksen osallisuuden taso ja selvittää, siten millaisessa osallisuusympäristössä he toimivat. Siten voin tutkia, kuinka lapset toimivat mahdollisesti osallisuutta tukevassa ympäristössä ja mikä heitä on innostanut siihen mukaan. Näin siis varmistan, minkälaisessa osallisuustoiminnassa oppilaat ovat aktiivisesti mukana ja siten minulla on tutkijana mahdollisuus sijoittaa tulokset myös asianmukaiseen kontekstiin. Jos osallisuus on lähökohtaisesti heikkoa tai siinä on puutteita, voisi se jo itsessään antaa vastauksia kysymykseen, miksi osa oppilaista suhtautuu oppilaskunnan toimintaan ja vaikuttamiseen passiivisesti. Silloin ei voida olettaa oppilaiden kiinnostuvan vaikuttamistoiminnasta sen perimmäisen syyn, eli vaikutusmahdollisuuksien takia, jos siellä ei ole mahdollistettu todellisia osallistumista ja osallisuutta. Samalla teen tulkintaa siitä, kuinka oppilaskunnan hallituksen ydinryhmä vaikuttaa osallisuuden toteutumiseen ryhmän ulkopuolisiin oppilaisiin oppilaskunnan hallituksessa ja sen ulkopuolella.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin saamaan vastauksia, miksi oppilaskunnan toiminta kiinnostaa. Tutkimushenkilöiden oma halukkuus hakeutua mukaan oppilaskunnan aktiiviryhmään mahdollisesti asettaa ennakko-oletukseksi sen, että haastateltavat oppilaat pitävät vaikuttamista tärkeänä tai he ovat vähintäänkin keskivertoa kiinnostuneempia siitä. Tämä tutkimuskysymys avaa myös aktiivisten vaikuttajaoppilaiden ja heidän opettajansa näkemyksiä passiivisesti vaikuttamiseen suhtautuvista oppilaista.

6 Fenomenografisesti suuntautunut laadullinen tutkimus

Pyrin tällä laadullisella tutkimuksella nostamaan tutkittavien omat näkemykset esille. Näin ollen myös tähän tutkimukseen osallistuminen tarjoaa oppilaille mahdollisuuden tuoda omaa ääntä kuuluviin ja kertoa omia mielipiteitä. (Hakala 2007, 19; Eskola & Vastamäki 2007, 26.) Tähän tutkimukseen sopii laadullinen tutkimusote, joka on luonteeltaan reflektioivampaa verrattuna määrälliseen tutkimukseen. Laadullisia menetelmiä käytettäessä, minulla on tutkijana parempi mahdollisuus päästä käsiksi sosiaalisen maailman diskursseihin, tässä tutkimuksessa miellän diskurssit juuri vaikuttamisen käsitteen ympärille, kuinka haastateltavat puhuvat vaikuttamisesta ja miten he selittävät motiiveja sen taustalla (Atkinson & Delamont 2005, 823).

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tutkijan subjektiivisuus ja omat tulkinnat. Tämä pro gradu -utkielma on niin sanottu oppimisprosessi, jossa tietoisuuteni lasten osallisuudesta ja vaikuttamisesta kasvaa koko tutkimuksen teon ajan (Kiviniemi 2007, 76). Tutkijana teen tulkintaa lasten osallisuudesta, etenkin koulu-maailmassa, jatkuvasti koko tutkimusprosessin ajan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 152). Tutkimukselle on tyypillistä, että se elää ja muuttaa muotoaan tutkimuksen eri vaiheissa, aineiston keruusta sen analyysiin. Tämä minun on hyvä myös tiedostaa tutkijana tutkimuksen eri vaiheissa. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruuseen ja itse tutkimustehtävään liittyvät ratkaisut saattavat muokkautua siis vielä prosessin aikana ja siksi myös tämä tutkimus on kokenut ja tulee kokemaan muutoksia matkanvarrella. Tutkimusmenetelmälliset ratkaisut selkiytyvät sitä mukaan kun itse tutkittava ilmiö avautuu vähitellen. (Hakala 2007, 22; Kiviniemi 2007, 70.) On kuitenkin tärkeää, että minulla on olemassa etukäteen rajatut, suunnitellut ja pohditut johtoajatukset, jotta tutkimuksen edetessä tekemäni tulkinnat ja muut päätelmät pysyvät mielekkäissä rajoissa (Kiviniemi 2007, 73). Tutkimusasetelmien rajaaminen on siis tärkeää eheän kokonaisuuden kannalta.

Fenomenografia on tutkimusta ohjaava tekijä, ei tutkimus- tai analyysimenetelmä. Se keskittyy ihmisen erilaisiin käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä ja sen tavoit-

teena on kuvata, analysoida ja ymmärtää tutkittavan käsityksiä ilmiöstä. Fenomenografian avulla voidaan siis tutkia erilaisia käsityksiä ilmiöstä, joita tässä tutkimuksessa ovat oppilaiden käsitykset heidän motiiveistaan olla mukana vaikuttamassa. Fenomenografiassa tyypillisesti hyödynnetään kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, kuten litteraatteja ja sitä on hyödynnetty aiemmin myös muun muassa teemahaastattelussa. Aineistonkeruun kannalta olennaista on, että kysymykset ovat mahdollisimman avoimia, jolloin tutkittavien erilaisille käsityksille jää mahdollisimman paljon tilaa. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Oma kokemattomuus haastattelijana näkyy teemahaastattelun haastattelurungossa, mikä sisältää melko paljon apukysymyksiä teemahaastattelun luonteen nähden. Koin ne myös tarpeelliseksi ensimmäisissä haastatteluissa, mutta viimeiset haastattelut soljuivat huomattavasti luontevammin, eikä apukysymyksiin ollut tarvetta turvautua niin vahvasti kuin ensimmäisiä haastatteluja tehdessä. Teemat tulivat kuitenkin yhtälailla käsitellyiksi kaikkien haastateltavien kanssa. Tutkimukseni on siis hieman fenomenografisesti suuntautunut, koska olen kiinnostunut siitä kuinka ihminen kokee maailmaa ilmiöineen, mikä tässä tutkimuksessa tarkoittaa lasta ja hänen motiiveja vaikuttaa. Fenomenografia ei kuitenkaan ole erillinen metodi, eikä sitä voi pitää kokemusta koskevana teoriana. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 168.)

6.1 Lapsi tutkimuskohteena ja tutkimuseettiset kysymykset

Olen tutustunut oppilaiden kokemusmaailmaan opinnoissani sekä opettajana että havainnoijana. Näin pyrin yhdistämään oppilaiden kohtaamisen, keskustelun ja kysymykset luonnollisesti osaksi ympäristöä, sijoittaen kysymykset myös koulumaailman kontekstiin. Näin parannan mahdollisuuksia saada hyvää aineistoa. Myös lapsen aito huomioiminen, kuunteleminen ja minuun haastattelijana tutustuttaminen luovat myönteistä ilmapiiriä. Haastattelutilanteessa pyrin liikkumaan lapselle tutuista asioista kohti hankalampia aiheita ja teemoja. Liikun lapsen omista kokemuksista ajatuksentasolla kohti muiden kokemuksia, rakentaen jatkuvasti mielikuvaa aiheesta. Vaihtaessani teemaa kesken haastattelun pyrin pitämään pienen tauon, mutta jos lapsi itse vaihtaa aihetta, en silloin haastatteli-

jana pakota lasta palaamaan aiheeseen, vaan haastattelussa tulee edetä lapsen ehdoilla. (Aarnos 2007, 173–174.)

Lapsia, kuten muitakin tutkittaessa on tärkeää muistaa tutkimuseettiset kysymykset. Tutkimus ei saa haitata lapsen arkea ja elämää kohtuuttomasti, esimerkiksi häiritsemällä koulutyötä tai yöunia. (Aarnos 2007, 171.) Lapset kuuluvat lainsäädännöllisesti suojeltaviin erityisryhmiin, eikä heillä ole täysivaltaista oikeutta päättää osallistumisesta tutkimukseen. Täten tarvitsen myös lasten huoltajilta suostumuksen lapsen osallistumisesta tutkimukseen. 12 vuotta täyttäneen lapsen tulee saada tulla kuulluksi ja siten on mahdollista, että 12 vuoden iän saavuttanut lapsi osallistuisi tutkimukseen myös ilman huoltajan lupaa. On kuitenkin hyvien tapojen mukaista pyytää suostumus huoltajalta. Tutkimukseeni osallistuvat lapset ovat iältään 10–14-vuotiaita, joten luvan pyytäminen onnistuu myös jo 12 vuotta täyttäneiltä ilman erillistä vaivaa. Samalla vältetään tilanne, että lasten vanhemmat saisivat kuulla jälkikäteen tutkimuksesta ja kokisivat olonsa epämukavaksi, mikä saattaisi ruokkia negatiivista suhtautumista tieteellisiin tutkimuksiin tulevaisuudessa. Tärkeintä on kuitenkin muistaa kunnioittaa lapsen omaa tahtoa osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen. Lapselle tulee antaa mahdollisuus olla osallistumatta tutkimukseen, tässä tapauksessa haastatteluun, vaikka hänen huoltajaltaan olisi lupa lapsen osallistumiselle. (Kuula 2006, 147–150, 153.) Huoltajilta pyysin luvan lapsen osallistumiselle lupalapulla (liite 1) ja oppilailta kysyin oman suostumuksen ennen kutakin haastattelua.

Kävin esittäytymässä oppilaille oppilaskunnan hallituksen kokouksessa ennen haastatteluja, kerroin kuka olen, mitä olen tekemässä, miten aion käyttää haastatteluita tutkimuksessani ja kuinka heidän haastattelut ovat tärkeä osa valmistumistani luokanopettajaksi. Näin pyrin myös välttämään tilanteen, että lapset eivät joudu tekemisiin täysin tuntemattoman aikuisen kanssa haastattelutilanteessa. Olin myös toiminut osalle oppilaista sijaisopettajana, mikä helpotti osaltaan lapsiin tutustumista ja haastattelutilanteita. Hyödynsin myös oppilaskunta-toiminnan ohjaavaa opettajaa alkuperäisten haastateltavien valinnassa. Opettaja tuntee usein oppilaansa hyvin ja osaa siten auttaa sopivien haastateltavien

valinnassa ja siten hän osoittikin minulle tutkimukseen soveltuvia haastateltavia, jotka olivat ydinryhmän jäseniä. (Aarnos 2007, 171.)

Noudatan tässä tutkimuksessa hyvän tieteellisen käytännön toimintatapoja. Anonymisoin tutkittavat, eli muutan ja poistan suorat sekä epäsuorat tunnisteet, joista heidät voisi tunnistaa. Tämän olen tehnyt selväksi myös tutkittaville, sekä sen miten anonymisointi toteutetaan. Tarkoituksena on, että yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa aineistosta, eli ulkopuolinen ei pysty päättämään, ketä yksittäiset tutkittavat ovat. (Kuula 2006, 34–35, 112.) Tässä tutkimuksessa anonymisoin tutkittavat keksimällä tutkittaville peitenimet, eli pseudonyymit.

Tutkimuskohteeksi valikoituneessa koulussa keskustelin ensin oppilaskunnan hallituksen ohjaavan opettajan kanssa, jolle esitin alkuperäisen idean pro gradu -tutkielmastani. Tämän jälkeen pyysin koulun rehtorilta luvan kerätä aineistoni kyseisestä koulusta, jota seurasi tutkimusluvan pyytäminen Helsingin kaupungin Opetusvirastolta. Tästä seuraava askel oli saada lupa oppilaiden huoltajilta (liite 1) ja tietenkin oppilailta itseltään, jonka jälkeen olin valmis suorittamaan haastattelut tutkimukseen luvan saaneilta ja siihen suostuneilta oppilailta.

Opetusvirastolle tekemässäni tutkimuslupahakemuksessa käy ilmi vastuullisen tutkijan nimi, tutkimuksen tavoite, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja aineistonkeruun toteutustapa, luottamuksella annettujen tietojen suojaaminen, kerättävän tiedon käyttötarkoitus, sen käyttäjät ja käyttöikä.

6.2 Aineistonkeruumenetelmä ja tutkimushenkilöt

Tutkimusongelman takia päädyin keräämään aineistoni haastattelumetodilla. Pyrin välittämään tutkittavan ajatuksia, käsityksiä ja kokemuksia koulun oppilaskunnan osallisuudesta ja vaikuttamisesta. Eri aineistonkeruun metodeista haastattelu on perusteltu ja se antaa mahdollisuudet saada hyvä aineisto edellä mainittujen tavoitteiden mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41.) Tutkimusaiheen ja tutkittavien iän takia olisi haastavaa saada luotettavaa ja tarkkaa aineistoa esimerkiksi kyselylomakkeilla. Osallisuus ja vaikuttamisen motiivit käsitteinä

ovat haastavia määriteltäviä ja olen myös itse rajannut niitä tähän tutkimukseen. Haastattelu antaa mahdollisuuden käsitteiden selventämiseen ja haastateltavien tarkkailuun haastattelutilanteessa, ymmärtävätkö he seurata haluamiani näkökulmia vastauksissaan. Kyselylomakkeeseen saattaisi olla hankala muotoilla hyviä kysymyksiä, joilla saisi vastauksia tutkimuskysymyksiin ja vastaaminen jäisi suurella todennäköisyydellä pinnalliseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36.)

Työtapana haastattelut eivät koskaan ole kaikkien haastateltavien kanssa samanlaisia. Joskus haastateltavalta voi saada erittäin paljon sisältöä jostain teemasta, kun taas toista haastateltavaa kyseinen teema ei kosketa yhtä läheltä ja häneltä saatava sisältö jää olemattomaksi tutkimuksen kannalta. (Eskola & Vastamäki 2007, 37.) On tärkeää, että haastattelussa tavoitetaan lapsen kieli. Sen saavuttaminen onnistuu kuuntelemalla ja tunnistamalla lapsen käyttämää kieltä. Tämä tarkoittaa myös lapsen kehityksellisen tason huomioimista. (Alasuutari 2005, 154.) Kielenkäyttö on oleellinen ja tärkeä asia haastatteluissa, sillä haastateltavalle tulisi välittyä tunne, että haastattelija on ikään kuin samalla taajuu-
della hänen kanssaan, mutta niin ettei haastattelija yritä kuitenkaan mielistellä haastateltavaa teennäisellä kielenkäytöllä. Olen pyrkinyt välttämään tieteellistä puhetta ja sivistyssanoja, niitä käyttäessäni olen myös avannut kysymystä tarkemmin, mihin haastattelu antaa mahdollisuuden. Käytin myös esipuhetta ennen varsinaisen haastattelun aloittamista, jolla pyrin luomaan rentoa tunnelmaa ennen varsinaista haastattelua. Aiheet olivat kevyitä ja helppoja esimerkiksi sää, koulupäivän tai oppilaskunnan hallituksen kokouksen kulku, mistä sai helposti pienen keskustelun aikaiseksi. Esipuheita ei tarvitse litteroida, joten en ole niin myöskään tehnyt. Esipuheen jälkeen muistutin haastateltavia tutkimuksen tarkoituksesta ja sen tavoitteista, millä pyrin muodostamaan lapselle käsityksen keskustelun tarkoituksesta. (Eskola & Vastamäki 2007, 31–33; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24.)

Litteroin haastattelut samana päivänä kun olin suorittanut haastattelut. Litteroinnin tarkkuudesta ei ole olemassa selkeää ohjetta ja usein tutkimustehtävä määrittää, kuinka tarkkaa litteroinnin on syytä olla. En suorita keskustelunanalyysiä tässä tutkimuksessa, mikä vaatisi tarkkaa ja yksityiskohtaista litterointia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 139–140.) Jätin litteroinnista pois huokaukset, miettimisen

äännet (hmm ja mmm) sekä pitkät tauot, koska ne eivät ole tutkimuksen tavoitteen kannalta ratkaisevia. Lisäsin kuitenkin joissain tapauksissa sulkeisiin sellaisia äänenpainoja ja -sävyjä, jotka koin merkityksellisiksi sanotun sisällön kannalta, esimerkiksi sarkastiseen sävyyn ilmaistut kommentit, jotta en tulkitse myöhemmin litteraateissa sanottua väärin.

Laura: [- -] Jee... (alakuloisesti) Ei mennä keilaa [- -]

Sitaatin voisi tulkita ilman äänensävyn lisäämistä helposti siten, että oppilaat olisivat olleet iloisia siitä, ettei keilaaminen toteudu. Nyt siitä on kuitenkin tehtävissä tulkinta, että heitä harmitti äänestystulos siitä, että heidän toive keilaamisesta ei toteutunut.

Perustelen haastattelumenetelmän valintaa filosofisten syiden sijaan konkreettisilla syillä. Haastattelun hyviä puolia on sen tarkkuus ja luotettavuus. Haastattelutilanne on joustava ja siinä on mahdollista pureutua vastaajan motiiveihin ja se tarjoaa mahdollisuuden tarkentaviin kysymyksiin, joilla on mahdollista selventää ja syventää saatuja vastauksia. Etukäteen on haastavaa päätellä vastausten suuntia, mikä myös puoltaa haastattelumenetelmän valintaa tässä tapauksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35.) Mielestäni haastattelumenetelmän edut ovat haittoja suuremmat koskien tätä tutkimusta ja siksi koen haastattelumenetelmän soveltuvan tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Tässä tutkimuksessa käytän puolistrukturoitua teemahaastattelua. Esitän samat kysymykset kaikille haastateltaville, joihin ei ole valmiita vastauksia, eli kaikki haastateltavat saavat vastata omin sanoin. Tässä tutkimuksessa haastattelut tapahtuvat koulussa koulupäivän aikana ja sen puitteissa valitsin lapsille turvallisen ja mukavan paikan, missä haastattelut voitiin suorittaa. Kaksi ensimmäistä haastattelua tehtiin tyhjässä luokkahuoneessa ja jälkimmäiset kolme koulun kokoushuoneessa. Opettajan haastattelu tapahtui myös kokoushuoneessa. Pyrin johdattamaan keskustelua haastateltavien vastausten perusteella, kuitenkin siten, että kaikki kysymykset ja teemat tulevat läpikäydyiksi. Oleellista on muistaa, että haastattelulla tavoitellaan keskustelua, jossa en haastattelijana vain

kuulustellen pyri saamaan vastauksia kysymyksiin kysymys kerrallaan. Vaikka haastattelu olisi kuinka strukturoitu ja teemat tarkkaan mietittyjä, on haastattelu aina vuorovaikutustilanne, jossa haastattelija ja haastateltava toimivat suhteessa toisiinsa. (Eskola & Vastamäki 2007, 27, 35; Ruusuvuori & Tiittula 2006, 29.)

Teemahaastattelussa lähdetään siitä oletuksesta, että tutkittavat omaavat oman kokemuksen tutkittavasta tilanteesta tai asiasta, eli tässä tapauksessa oppilaskunnan hallituksessa toimimisesta. Tutkijana on olennaista perehtyä tutkittavaan ilmiöön, tässä tapauksessa osallisuuden, osallistumisen ja vaikuttamisen keskeisiin tekijöihin, kuten niiden rakenteisiin, prosesseihin ja kokonaisuuteen. Näin voin tutkijana määritellä oletuksia ja määrittäviä piirteitä koskien ilmiöitä ja niiden pohjalta hahmotella ja kehittää haastattelurungon. Lopuksi haluan tutkijana selvittää haastateltavien subjektiivisia kokemuksia koskien heidän motiiveja ja vaikuttamisen takana. Teemahaastattelulle ominaista on, että se etenee ennalta asetettujen tutkimukselle keskeisten teemojen mukaisesti. Se vapauttaa haastattelua ja tuo tutkittavien ääntä enemmän kuuluviin. Ihmisen tulkinnat ja heidän asioille antamansa merkitykset tulevat hyvin huomioiduksi teemahaastattelussa, mikä on tärkeää tämän tutkimuksen kannalta, jotta saan juuri lapsen oman tulkinnan hänen motiiveistaan vaikuttamisen takana. Tässä tutkimuksessa haastattelun aihepiiri ja teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat, mikä on teemahaastattelulle tyypillinen piirre. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.)

Osittain tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa oma kokemuksen puute haastattelijana ja sen analysoijana. En ole varsinaisesti kouluttautunut juuri haastattelijan rooliin, mikä olisi suositeltavaa haastattelijalle. Haastattelu sisältää monia virhelähteitä, esimerkiksi haastateltava saattaa vastata kuten hän olettaa kuuluvan vastata, eli sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Tai kuten Maarit Alasuutari (2005, 153) toteaa, vastaamiseen syntyy opettaja-oppilas -suhde. Puolistrukturoidun teemahaastattelun teemat muodostuivat haastattelurunkoon (liite 2) seuraavasti: oppilaskunta, opettaja, sosiaalinen media ja internet (vaikuttamisen sekä tiedottamisen kanavina) sekä tulevaisuus. Opettajan haastattelurunko (liite 3) sisälsi opettajan, koulun, ideoiden ja oppilaskunnan teemat.

Tutkimushenkilöiden kuvaus

Yleisesti laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien määrä on liian pieni tai liian suuri. Pienestä otoksesta ei voida tehdä tilastollisia yleistyksiä tai testata eroja ryhmien välillä. Syvällisten tulkintojen tekeminen taas liian suuresta otoksesta on mahdotonta. Harkinnanvarainen näyte kuvaa laadullisessa tutkimuksessa paremmin otosta. Tilastollisen yleistyksen sijasta tarkoitukseni on ymmärtää jotain tapahtumaa syvällisemmin, tässä tutkimuksessa aktiivisesti vaikuttamiseen suhtautuvien lasten motiiveja toimintaa kohtaan. Jo muutamaa henkilöä haastatteleamalla on mahdollista saada merkittävää tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58–59.)

Tutkimuskohteenani on erään helsinkiläisen yhtenäisen peruskoulun oppilaskunnan hallituksen ydinryhmä ja sitä ohjaava opettaja (taulukko 1). Oppilaskunnan käsite kattaa kaikki koulun oppilaat. Oppilaskunnan hallitus muodostuu vaaleilla valituista oppilaista, joita on noin 30 ja kahdesta sitä ohjaavasta opettajasta. Kaikki luokat eivät ole edustettuina oppilaskunnan hallituksessa. Kahdeksannelta luokka-asteelta puuttuu edustaja täysin ja yhdeksänneltä luokka-asteelta on vain yksi edustaja, kun taas luokka-asteet neljännestä seitsemänteen ovat yliedustettuina. Hallituksen ydinryhmän muodostavat aktiivisimmat oppilaat, jotka on valittu hakemusten perusteella. Jokaiselta vuosiluokalta neljännestä seitsemänteen on vähintään yksi edustaja. Ydinryhmään haki kuusi toista oppilasta, joista yksitoista tuli valituksi. Opettajan haastattelusta selvisi, että näiden yhdentoista oppilaan kohdalla, ohjaavat opettajat olivat havainneet kompetenssia ottaa vastuuta ja työskennellä itsenäisesti. Haastateltavalla opettajalla on pitkä työkokemus opettajana. Viimeiset viisi vuotta hän on toiminut samassa koulussa ja hänellä on neljäs vuosi menossa oppilaskunnan ohjaavana opettajana.

Alun perin oppilaskuntatoiminta oli myös kyseisessä koulussa varsin normaalia, eli siellä oli jokaiselta luokalta valittu oppilaita edustamaan omaa luokkaansa. Opettajat olivat kuitenkin havainneet, että yhden vuoden mittainen kausi oppilaskunnan hallituksessa on liian lyhyt, eikä sen puitteissa ehdi viemään projekteja loppuun asti. Siten he päättivät perustaa aktiivisista, vastuuntuntoisista ja

motivoituneista oppilaista ydinryhmän, joka on toiminut useamman kauden, pitäen aloitettuja projekteja hengissä myös seuraaville kausille.

Ainoa vaatimus haastateltavien valinnassa oli ydinryhmän jäsenyys. Ydinryhmässä ei ollut oppilaita vuosiluokilta 1-3 ja 8-9. Esittäytyessäni ydinryhmän oppilaille jaoin samalla heille lupalaput, joilla pyysin huoltajilta suostumuksen osallistumiselle. Ongelmaksi muodostui lupalappujen palautus, sillä vain viisi oppilasta palautti luvan lukuisista muistutuksista huolimatta. Yksi oppilasta kieltäytyi itse osallistumasta tutkimukseen. Valitsin tutkimukseen siis ne aktiivisimmat ja motivoituneimmat oppilaat, jotka palauttivat lupalapun. Opettajista valitsin aktiivisemmin toiminnassa mukana olleen opettajan, jonka kautta myös hoidin tiedottamisen. Käytän aineistositaateissa toisesta oppilaskunnan ohjaavasta opettajasta nimeä Opettaja 2.

Taulukko 1. Taustatiedot haastatelluista oppilaista ja opettajasta.

Nimi	Luokka-aste	Lukuvuodet oppilaskunnan hallituksessa (noin)	Haastattelun kesto
H1 = Jenni	6	2	37min
H2 = Sanni	6	3	45min
H3 = Vesa	6	4	47min
H4 = Tuukka	7	1	30min
H5 = Laura	4	2	47min
Opettaja	Luokan-opettaja	4	46min

6.3 Aineiston analyysi

Lähestymistapa analyysiin on teoriaohjaava, mutta luokittelu tapahtuu aineistosta käsin. Esimerkiksi oppilaskunnan hallituksen osallisuustasojen tutkimisessa luokittelun aineistoa sieltä nousevien, osallisuuteen liittyvien teemojen mukaisesti, joita yhdistän teoriaan ja pyrin saamaan aineiston keskustelemaan teorian kanssa. Analyysivaiheessa on tärkeää tiedostaa omat käsitykset ja olettamukset, joita olen luonut teorian pohjalta. Tärkeää on, että tiedostan, miten teoria on vaikuttanut esiin nouseviin luokitteluperusteisiin. Teoreettisen perehtyneisyyden

takia en voi lähestyä aineistoa ilman ennakko-oletuksia, mikä on myös ongelmallista tarkkaan rajatun kohderyhmän vuoksi, koska oletuksena toimii, että kohderyhmä on korkeasti motivoitunut vaikuttamistoimintaa kohtaan. Ja siksi tutkimukseni ei ole myöskään luonteeltaan puhtaasti fenomenografinen. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Analyysivaiheessa suoritan osittain haastattelun merkitysanalyysia. Teen merkitysten luokittelua, koodaten haastattelujen sisältöä luokittain. Analyysissä käytän myös merkitysten tulkintaa. Pyrin löytämään vastauksista myös sisältöä, joi- ta ei ole suoranaisesti lausuttu, eli tulkinta on spekulatiivista (taulukko 2). Hyödynnän osittain myös ad hoc -menetelmää, missä ei ole yhtä analyysitapaa vaan siinä pyritään saamaan merkitykset esiin tutkijan parhaalla katsomalla tavalla. Menetelmästä hyödynnän teemojen ja toistuvuuksien etsimistä, selvitän mitkä asiat ja ilmiöt esiintyvät yhdessä ja käytän vertailujen sekä kontrastien tekemistä aineistosta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135–138.)

Taulukko 2. Esimerkki aineiston spekulatiivisesta tulkinnasta.

Alkuperäinen	Pelkistetty	Tulkinta	Teema
<i>Ehk joku Ruuti- raha ja tälle, ni ei me voida kek- sii ihan mitä vaa, et vaik kaikki op- pilaat haluuki jo- tain ja se ei oo mahollinen, ni kyl se on sit sillee, et opettaja voi ihan hyvin sanoo, et ei kây tai tälläst.</i>	Jos oppilaat ha- luaisivat toteut- taa jotain, mikä ei vaikuta ole- van mahdollista, niin opettajalla on oikeus puut- tua tilanteeseen.	Opettaja ei puutu tilantee- seen jos idea on hyvä, mutta hän kuitenkin hyväksyy ideat sillä, että jättää puuttumatta hyviin ideoihin.	Opettajan rooli osalli- suustoiminnassa /// Lasten ja aikuisen vä- linen valtasuhde.

Aineiston käsittely koostuu useasta eri vaiheesta. Aineiston luokittelu luo kehykset, jonka avulla voi tulkita ja tiivistää haastatteluaineistoa. Se mahdollistaa aineiston eri osien vertailun toisiinsa. Eri luokat toimivat työkaluina, joiden pohjalta on mahdollista kehittää teoriaa tai nimetä niiden avulla tutkimuksen keskeiset ja tärkeät piirteet. Luokkien muodostaminen riippuu tutkimustehtävästä, aineiston laadusta ja tutkijan omasta teoreettisesta tietoperustasta ja kyvystä käyttää sitä. Esimerkiksi tässä tutkielmassa luokittelu, eli teemoittelu tapahtuu ensimmäisen tutkimuskysymyksen, osallisuuden osalta peilaten saatuja tuloksia aikaisempaan teoriaan ja siten pyrin löytämään vastauksen oppilaskunnan hallituksen osallisuuden tasosta. Toiseen tutkimuskysymykseen etsin vastauksia rajaamalla erilaiset esiin nousevat motiivit vaikuttamisen takana omiksi luokiksi, esimerkiksi Kurikan (1997) esittämät yksilön järjestö- tai vapaaehtoistoiminnasta saamat hyödyt ovat osa luokittelua toimintaan motivoitumisessa. Luokittelu tapahtuu näin siis tutkimusongelmasta ja teoriasta käsin, mutta se tapahtuu myös osittain aineistosta itsestään käsin. Tutkimusvälinettä tai menetelmää voisi hyödyntää myös luokitteluperusteena, mutta se ei ole tarpeen tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa olisi mahdollista hyödyntää haastattelun eri teemoja, jotka toimisivat karkeina luokittelun perusteina, kuten aiemmat kokemukset ja tulevaisuuden näkymät, mutta haastattelun teemat eivät itsessään riitä vastaamaan tutkimusongelmiin ja siksi yhdistelen eri teemoista nousevia ajatuksia. Olisi myös mahdollista käyttää toisten tutkijoiden laatimia luokkia, mutta koen laatimani luokkien soveltuvuuden tähän tutkimukseen parempina. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 147–148.)

Analyysissä hyödynnän litteroitujen haastattelujen koodaamista värikynin, siten että etsin aineistosta teemojen mukaisia kokonaisuuksia ja merkitsen samat teemat samalla värillä. Esimerkiksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsin aineistosta ne teemat, jotka koskevat oppilaskunnan hallituksen osallistavaa toimintaa. Pyrin siten löytämään vastauksia siihen, miten oppilaiden ääni pääsee kuuluviin ja ketkä todellisuudessa keksivät ja toteuttavat ideoita, sekä mikä opettajan eli aikuisen rooli on. Aineiston pelkistäminen auttaa olennaisten asioiden etsinnässä. Teemoittelen aineiston ja järjestän sen uudestaan teemojen mukaisesti, jonka avulla tavoitellaan aineiston merkitysten ydintä (taulukko 3). Pentti Moilanen ja Pekka Räihä (2007) ovat esittäneet aineiston purkuun käsite-

karttamallia, joka toimii samalla idealla kuin värikynien käyttö, mutta itse en koe käsitekarttamallia toimivaksi omaan työskentelyyn. Teemojen etsintävaiheessa luen litteroidut tekstit huolellisesti useasti läpi, jotta keskeiset merkitykset tulevat esiin. Tutkimukseni lähestymistapa on teoriaohjaava, joten pyrin löytämään tutkimuskysymyksiin liittyviä merkityksiä, ilman että pyrkisin rakentamaan aineiston kokonaisuudesta sille oman sisällöllisen logiikan. (Eskola & Vastamäki 2007, 42; Moilanen & Räihä 2007, 55.) Teemojen etsinnässä ja niiden tulkinassa on oltava tarkkana, etten luo siihen väkisin omia ja uusia teemoja. Työtapaa vaatii uskollisuutta aineistoa kohtaan ja kriittisyyttä sieltä nousevia teemoja kohtaan. (Moilanen & Räihä 2007, 57.) Tutkimustulosten raportoinnin tulisi aina kattaa myös synteesivaihe, eikä rajoittua pelkästään analyysiin, jolloin tulkinnan osuus on pieni tai se puuttuu kokonaan, eikä ilmiötä ole ymmärretty teoreettisesti. Analyysin ei koskaan tulisi jäädä pelkästään kuvailevalle, eli deskriptiiviselle tasolle. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143–145.)

Taulukko 3. Esimerkki aineiston analysoinnista.

Alkuperäinen	Pelkistetty	Ryhmittely	Teema
<i>Ei hirveesti, mut kuitenkin et pystyy oleesi el mukan äänestämäs ja sillee, niinku sanoo oman mielipiteen ja ajatella myös et mitä muut oppilaat niinkun ajattelis koska mehän ollaa siel meiän luokan edustajina, et me ei niinku olla sielä edustamassa itseämme.</i>	Oppilaat ajattelevat, mitä oppilaskunnan hallituksen ulkopuoliset oppilaat ajattelevat ja huomioivat heidän mielipiteet osana päätöksentekoa.	Oppilaskunnan hallituksen jäsenen edustuksellinen rooli. /// Oppilaskunnan hallituksen jäsenet ymmärtävät tehtävän edustuksellisuuden.	Oppilaskuntatointa on edustuksellista.
<i>Mun mielestä tää on tosi hyvä, et ne auttaa jos pyytää, mutta ne ei oo sillee, et joku oppilas haluais tehdä futisturnauksen, mut sit se opettaja tekeeki sen sen puolesta, et se on ihan hyvä mikä nyt on, et ei tolla tavalla.</i>	Opettaja ei järjestä tapahtumia oppilaiden puolesta, on saatavilla ja apuna tarpeen tullen.	Opettaja antaa tilaa oppilaille ja on heidän käytettävissään.	Opettajan rooli osallisuustoiminnassa.

Olen myös pyrkinyt välttämään liiallista tarttumista pelkkiin yksityiskohtiin aineistosta. Pysin miettimään nostamiani yksityiskohtia kokonaisuuden valossa, selittäen tutkittavaa ilmiötä niiden avulla (Hirsjärvi & Hurme 2000, 146.)

Haastateltavat oppilaat ovat yhtenäisen peruskoulun 4.–7. luokkalaisia, eli iältään 10–14 vuotta. Olen huomionut parhaani mukaan sen, että yli 12-vuotiaita

voidaan usein rinnastaa tutkimusmetodien kannalta aikuisiin. Kiinnittäen huomiota lasten puhe- ja viestintätäytyliin, joka kuitenkin eroaa aikuisista, minkä lisäksi tulokset on saatettava asianmukaiseen viitekehykseen. (Aarnos 2007, 170.)

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Pyrin ensin selvittämään sekä oppilaskunnan toiminnan osallisuuden tasoa että yleisesti kuvaamaan sen toimintaa, jotta voin myöhemmin peilata tuloksia siihen, minkälaiseen toimintaan tutkimukseni lapset ovat motivoituneet. Se antaa myös suuntaa siitä, minkälaisessa toiminnassa tutkimukseni oppilaat ovat mukana.

Aineistosta pystyy päättämään, että toiminta on hyvin oppilaskeskeistä. Vaikka oppilaskunnan hallituksen ohjaavat opettajat toimivat normaalisti luokanopettajina, oppilaat näkevät silti heidät hyvin erilaisessa roolissa oppilaskunnan toiminnassa. Opettaja muuttuu ohjaajaksi ja tukee oppilaiden toimintaa ja on käytettävissä apuna, kun siihen ilmenee tarvetta. Opettajan haastattelusta taas ilmenee ongelmia suhteissa yläkoulun oppilaiden kanssa, sillä molemmat opettajista toimivat alakoulun luokanopettajina ja siten haastateltu opettaja kokee kontaktin yläkoulun oppilaisiin puutteellisena.

7.1 Oppilaskunnan osallisuuden tasot ja demokratian ulottuvuudet

Tässä alaluvussa yhdistän aineistoani Tujulan (2017, 71–74) esittämiin demokratian laveuden, syvyyden ja vaikuttavuuden tasoihin. Tulkiten myös aineiston pohjalta, kuinka se toteuttaa esitettyjen osallisuusteorioiden tasoja (Hart 1992) ja ulottuvuuksia (Turja 2011). Aineiston rajallisuuden takia ei ole mahdollista paneutua luotettavasti kaikkien koulun oppilaiden tasoihin. Keskityn siten vain oppilaskunnan hallituksen ja etenkin sen ydinryhmän toimintaan.

Tulokset antavat suuntaa siitä, että kaikkien haastateltujen oppilaiden äänet pääsevät kuuluviin. Haastatellut ydinryhmäläiset tuntuivat ymmärtävän toiminnan edustuksellisuuden erittäin hyvin. Edustuksellisuuden tulisi toteutua, jotta oppilaskunnan hallituksen ulkopuolisten oppilaiden äänet tulevat kuulluiksi. Jos vaikutusvallasta kysyttäisiin oppilaskunnan hallituksen ulkopuolisilta oppilailta, voisi heillä mahdollisesti olla erilaiset käsitykset toiminnasta. Kuten Tammi

(2017, 43) ja Nigel Thomas (2007, 204) ovat todenneet, toimintaan saattaa hakea mukaan tietyn tyyppisiä oppilaita, kuten äänekkäimpiä ja hyvät puheen lahjat omaavia yksilöitä, jolloin varjoon saattavat jäädä hiljaisemmat oppilaat. Voidaan myös olettaa, että ydinryhmään on hakeutunut juuri mainitun kaltaisia oppilaita, jolloin muiden oppilaskunnan hallitukseen kuuluvien äänet saattavat jäädä vähemmälle huomiolle.

7.1.1 Lapsen ja aikuisen välinen valtasuhde

Turjan (2011) teorian osallisuuden moniulotteisuuden ensimmäinen ulottuvuus on lapsen valtaistuminen ja se kuvaa lapsen ja aikuisen välistä valtasuhdetta. Oppilaskunnan hallituksen toiminta on hyvin monipuolista ja siellä voi samaan aikaan olla päällekkäisiä projekteja, jotka ovat oppilaiden itsensä suunnittelemissa. Samalla oppilailta saatetaan kysyä mielipidettä johonkin heihin liittyvään päätökseen. Eli toiminnan valtasuhteiden arviointi on haastavaa, koska olen keksittänyt resurssit tutkijana haastatteluihin, en hallituksen toiminnan tarkkailuun. On kuitenkin selvää, että parhaimmillaan oppilaskunnan hallituksen ydinryhmän toiminta on hyvin omatoimista ja itseohjautuvaa, sallien oppilaiden omien ideoiden työstämisen aikuisen ollessa vain tukena ja apuna tilanteen vaatiessa.

Koko oppilaskuntatoiminnan pohja perustuu osittain Hartin (1992, 12) määrittelemään tasoon konsultoitu ja informoitu. Siinä lapset ovat osana aikuisen suunnittelemaa ja ohjaamaa toimintaa, millaiseksi oppilaskunnan toiminnan voi laskea. Toiminnassa lapset ymmärtävät, mistä prosessissa on kyse ja heidän mielipiteet sekä ajatukset otetaan vakavasti huomioon osana prosessia. Turjan (2012, 49–50) esittämässä teoriassa alin taso on mukanaolo, jossa lapset ovat mukana muiden rakentamassa toiminnassa, jollaista oppilaskuntatoiminta teoriassa on. Tämän jälkeiset tasot vaativat oppilaalta omaa aktivoitumista, eikä pelkkä mukanaolo oppilaan näkökulmasta enää riitä. Näistä lähtökohdista oppilaskunta ponnistaa ja toiminta mahdollistaa tästä myös korkeammilla tasoilla toimimisen osana hallitusta ja sen ydinryhmää, mutta näitä voidaan pitää niin sanottuina perustasoina.

Toiminta vaikuttaisi saavuttavan parhaimmillaan Hartin (1992, 14) esittämän teorian korkeimman osallisuuden tason. Sen tarkka määrittely on aineiston pohjalta haastavaa, sillä aikuisen todellista roolia ideoiden hyväksyjänä ei voida määrittää. Toiminnassa toteutuu myös Turjan (2011, 49–50) esittämän teorian korkeimmat, lasten valtaistumista tukevat yhteistoiminnalliset tasot, jotka ovat lasten omat aloitteet ja neuvottelu. Hartin (1992, 14) ylimmällä tasolla lapsi on oikeutettu kutsumaan aikuinen mukaan päätöksentekoon, mutta aineiston pohjalta vaikuttaisi, että aikuinen toimi pääsääntöisesti taustalla tarjoten apua tilanteen mukaan. Hänellä kuitenkin hyväksytetään ideat ennen niiden työstämistä.

Vesa: Sit Opettaja voi kuitenkin sanoo siihen jotaki, et jos se idea ei oookkaan mahdollinen.

Myös opettajan haastattelusta oli pääteltävissä, että hän katsoo ideat ja suunnitelmat läpi, ehdottaen niihin parannuksia jos ne ovat tarpeen.

Opettaja: [- -] Sit ne on tehny suunnitelman ja tulee sulle ens viikolla, sit sä sanot et mitäs seuraavaks pitää tehdä. Ne sanoo, et tiedottaa. Sit mä sanon, et voin laittaa Wilma -viestin opettajille ja jos lähetää vaikka kuuluttaa teiän kans ens torstaina. Sit mennää kuuluttaa ens torstaina ja mietitää puuttuuko vielä jotain. [- -]

Tulkitsen tämän toimintaan olennaisesti kuuluvana tukena, jota aikuinen tarjoaa lapsille, jotta toiminta voi saavuttaa seuraavan tason. Siten opettaja pitää toiminnan tavoitteellisena ja nostaa Vygotskyn (1986, 187) mallin mukaisesti lapset lähikehityksen vyöhykkeelle, jotta heille mahdollistuu pääsy seuraavalle tasolle. Monista vastauksista kävi ilmi opettajan rooli ikään kuin mahdollistajana. Edellä olevasta sitaatista voisi kuvitella järjestämisessä auttamisen tarkoittavan sitä, että opettaja astuu esiin auttamaan, kun lapset kohtaavat jonkin tiedottamiseen tai järjestelyihin liittyvän ongelman, jota he eivät pysty itse tekemään tai toteuttamaan oman ikänsä vuoksi. Ohjaava opettaja on silloin se henkilö, joka auttaa heitä pääsemään tavoitteisiin, esimerkiksi tiedottamalla tai olemalla apuna silloin kun tarvitaan aikuista. Turja (2011) puhuu pääsystä tarvittaviin tiloihin

sekä osaamisesta käyttää tarvittavia välineitä, joissa siis opettaja voi toimia apuna.

Sanni: Mun mielestä se opettaja on siellä vähän niinku kannustamassa meitä, et hei toi idea on hyvä ja sillee... Et niinku et tekemässä semmosii asioita, joita oppilaat ei pysty. Et esimerkiks viime vuonna ku Ruutirahat meni siihen, et käytii Superparkissa koko koulu, ni se oli sillee et ensin Vesa soitti sinne ja sit tota noin pyys et: "Hei voitteks te tehä meille tämmösen tarjouksen, et meil on tämmönen budjetti?" Sit se sano, et joo, voitko sä pyytää jonkun opettajan puhumaan... Sitä et ne ei niinku suostunu Vesan kanssa juttelee, koska Vesa on lapsi.

Haastatteluiden perusteella vaikuttaisi, että opettajan rooliksi jää oppilaiden tukemisen lisäksi ideoiden kehittäminen neuvottelun kautta sen sijaan, että niitä suoralta kädeltä hylättäisiin. Vaikka opettajalla on toki valta hylätä suoraan myös toteuttamiskelvottomia ideoita, kuten uima-altaan tai limuautomaatin hankkiminen koululle.

Jenni: [- -] ei me voida keksii ihan mitä vaa, et vaik kaikki oppilaat haluuki jotain ja se ei oo mahdollinen, ni kyl se on sit sillee, et opettaja voi ihan hyvin sanoo, et ei käy tai tälläst.

Aineiston perusteella on haastavaa määritellä, onko ydinryhmä saavuttanut Hartin (1992, 14) esittämän portaikon korkeimman askeleen. Ylimmällä tasolla lapset tekevät itse päätöksiä, mutta voivat kutsua aikuisen mukaan halutesaan. Aineistoa voi tulkita siten, että oppilaiden ideat tulevat niin sanotusti hyväksyttäväksi aikuisella ennen kuin niitä lähdetään työstämään, eli päätöksenteko on siten ohjattua, koska aikuinen voi puuttua siihen tarpeen tullen ja silloin oproidaan toiseksi ylimmällä askeleella. Ylimmän tason saavuttaminen vaatisi projektin, mitä aikuinen ei voi kieltää, mutta mitä hän on silti valmis tukemaan. Tavallaan toimintaa sitoo ideoiden hyväksyttäminen aikuisella, vaikka se ei aina ole niin selkeästi läsnä toiminnassa. Ylimmällä askeleella aikuisen tulisi tukea ja esittää kehitysehdotuksia, ei kieltää projekteja. (Hart 1992, 14.) Aikuisen kieltäessä suorasti tai epäsuorasti, toiminta tippuu jaetusta päätöksenteosta ohjattuun. Oppilaat tuntuivat kuitenkin olevan hyvin ymmärtäviä sille jos toimintaa ohjaava opettaja tyrmäsi suoraan jonkin oppilaiden ideoista, eli sen mukaan

toiminta on tulkittavissa myös jaetuksi, jossa oppilaat tekevät päätöksiä yhdessä aikuisen kanssa. (Hart 1992, 14.) Toteuttamiskelvottomat ja suoraan tyrmätyt ideat olivat usein tulleet ydinryhmän ulkopuolelta, joko muilta hallituksessa olevilta tai sen ulkopuolelta.

Sanni: Ne (opettajan tyrmäämät ideat) on usein semmosii vähä absurdeja. Jotain että, semmosii suurin piirtein et Ruutihankkees joku ehdottaa jotain öö... Jotain jost vaa tiedetää, et se ei oo millää taval mahollinen [- -]

Oppilailla vaikuttaisi olevan hyvin realistiset käsityksen toiminnan mahdollisuuksista, mikä kertoo myös heidän kompetenssistaan. Se kuvastaa, että oppilaille on selvitetty toiminnan realiteetteja ja päätöksenteko voidaan siten tulkita myös jaetuksi.

Tuukka: [- -] onks tää mahollista toteuttaa, et näin iso oppilasryhmä vaikka Linnanmäellä on ihan mahotonta jo hinnasta ja sitte se hallitseminen, sen kokonaisuuden ja tällä tavalla.

Vaikuttaisi, että Porsgrunnin osallisuusmalliin suhteutettuna operoidaan asteikoiden kolme ja neljä välissä. Lapset eivät täysin omavaraisesti saa päättää voimavarojen käytöstä, sillä rajoituksia on, esimerkiksi Ruutirahaan liittyvä pysyvien juoma- tai ruokatarjoilujen ja opetustarvikkeiden hankkiminen. Vaikuttaisi kuitenkin, että lapset sekä nuoret osallistuvat prosesseihin myötämääräjinä, eli he tekevät esityksiä (vähintään tapahtumista tai retkistä) ja vaikuttavat ratkaisuihin (äänestävät) ja osallistuvat siten aktiivisesti (tekevät selvitystyötä). (Liljestøl 2000, 9.)

On kuitenkin perusteltua todeta Turjan (2011) teorian pohjalta lasten osallisuuden moniulotteisuudesta, että oppilaiden ja aikuisten välinen valta on jakautunut oppilaiden osallisuuden näkökulmasta oppilaskunnan hallituksen ydinryhmän toiminnassa erinomaisesti. Toiminnassa toteutuu tasavertainen aloitteiden teko ja neuvottelu oppilaiden ja aikuisten välillä. Näillä tasoilla Turja on myös kuvannut aikuisen rooliksi avustajana olemisen lapsille Hartin (1992) tavoin. (Turja 2011, 49–50.) Oppilaskunnan hallituksen sisällä vaikuttaisi vallitsevan hyvä val-

tasuhde oppilaiden ja opettajien välillä, mutta ongelmia saattaa ilmetä kun ideoita viedään eteenpäin.

Laura: [- -] et esim. viime vuonna mä selvitin kolme viikkoo trampoliini ja sitte yks tunti menee ja mulle selitetää, et kolme viikkoo meni ihan turhaan, vanhempainyhdistys hylkäsi ehdotuksen.

Tässä tapauksessa Lauralle oli yritetty kuitenkin selventää syitä, minkä takia hankkeeseen suhtauduttiin negatiivisesti. Lauran näkökulmasta ei kuitenkaan syntynyt keskustelua, jolla esiintyneitä ongelmia olisi voitu mahdollisesti ratkoa. Toki ongelmana oli se, että kyseessä olisi ollut Ruutirahoilla ostettava yksittäinen hanke, minkä käyttö muuhun kuin opetustarkoitukseen oli epäselvää ja siksi siihen ei olisi myönnetty Ruutirahaa. Kuvatun kaltaisessa toiminnassa on kuitenkin riski jäädä Hartin (1992, 10) teoriaa mukaillen näennäisen osallistumisen tasolle, missä lapselle voi jäädä kuva, että häntä ei oikeasti kuunnella. Myös Sannilla oli kokemuksia kielteisestä suhtautumisesta.

Sanni: [- -] nii ja kyl sitte Opettaja ja Opettaja 2 joskus sanoo, että ei käy ja että tai että vaikka johtokunta sanoo tohon sitte että ei. Tai että vanhempainyhdistys sanoo, että toi ei käy meille [- -]

Haastatellut kuvasivat johtokunnan ja vanhempainyhdistyksen kanssa ilmenneitä ongelmia hankkeissa, jotka olivat luonteeltaan absurdeja ja jotka ”kuuluikin hylätä”. Näitä olivat muun muassa limuautomaatin hankkiminen Ruutirahoilla tai tekonurmen hankkiminen koulun rahoilla kaupungin kentälle. Opettajan haastattelusta on pääteltävissä, että rahakysymyksissä oppilaskunnan on käännäyttävä johtokunnan ja rehtorin puoleen. Muuten oppilaskunnan toiminta vaikuttaisi olevan hyvin itsenäistä. Rehtorilla vaikuttaisi siten olevan myönteinen suhtautuminen oppilaskuntaa kohtaan, mikä on tärkeää asioiden eteenpäin viemiseksi (Karhuvirta & Lestinen 2015, 11).

Mielenkiintoisena seikkana aineistosta nousi oppilaskuntatoiminnan ulkopuolella toimivien luokan- ja aineenopettajien rooli. Heillä saattaa olla mahdollisesti oppilaiden oppilaskuntatehtäviä rajoittava rooli, mikä saattaa vaikuttaa myös oppi-

laiden osallisuuteen jos oppilaskunnan asioiden hoitoon ei tarjota aikaa oppilaskuntatoiminnan ulkopuolella. Etenkin, kuinka opettajien suhtautuminen heijastuu siihen, missä määrin hallituksessa mukana olevat oppilaat saavat toteuttaa ja hoitaa edustajan tehtäviään. Itse oppilaskuntatoiminta ei vaikuttaisi aineiston perusteella olevan osallisuuden näkökulmasta aikuisjohtoista. Siellä oppilailla on hyvät mahdollisuudet toteuttaa omia ideoitaan ja huomioida muut, hallituksen ulkopuolella olevat oppilaat. Opettajan haastattelusta käy ilmi, että muiden opettajien keskuudessa on erilaista suhtautumista oppilaskunnan toimintaa kohtaan ja vain murto-osa on aidosti kiinnostunut sen toiminnasta ja on valmis antamaan aikaa oppilaskunnan asioille suunnitellulta opetukselta.

Opettaja: [- -] kyl mä toivoisin et oppilaat ja opettajat ottais mahdollisimman paljon vastuuta, mut kyl se on ihan kourallinen oppilaita ja opettajia, jotka pystyy ottaa tämmösen tiedon eteenpäin tiedottamiseen. Sitä on ehkä aktiivisesti, mun veikkaus, tehny viis oppilasta ja viis opettajaa. Sit tavallaa sen takia ku sitä tekee niin vähän, ni mä joudun varmistaa molempii suuntii, eli tiedottaa Wilman kautta luokkia ja opettajia. Mut tavallaa täs on se tehtäväki vastuuttaa mahollisimman monta, et jos sä saat sen viiden kasvaa seitsemää, ni sehän on ihan hyvä ja samoin opettajista, jotka on kiinnostuneita. Mut kyl se on ihan kourallinen opettajia, jotka on kiinnostunu.

Tämän tutkimuksen puitteissa ei ollut mahdollisuutta paneutua tarkemmin projekteihin, joissa ollaan tekemisissä oppilaskunnan hallituksen ulkopuolisten tekijöiden kanssa. Projektien edetessä ikään kuin oppilaskunnan hallituksen ulkopuolelle, saattavat aikuiset silloin ottaa liian suurta roolia päätöksenteossa, mikä voi olla haitaksi oppilaiden osallisuudelle. Save the Childrenin (2005) määritelmien mukaan, osallisuus toteutuu mahdollisuutena ilmaista mielipiteitä, vaikuttamisena päätöksentekoon ja saavuttamalla muutoksen. Nämä kaikki osat alueet vaikuttaisivat toteutuvan hyvin oppilaskunnan hallituksen toiminnassa haastateltujen vastausten perusteella. Oppilaskunnan toimintaa voi kuvailla myös aineiston pohjalta mahdollistavaksi ja lapsiystävälliseksi ympäristöksi.

7.1.2 Demokratian laveus ja vaikutusvallan kokeminen

Demokratian laveus on mielestäni hyvä kytkeä demokratian edustuksellisuuteen ja vaikutusvallan kokemiseen. Mielestäni on perusteltua tarkastella myös vaikutusvallan kokemista, sillä jossain määrin sen voisi olettaa kasvavan osallisuuden tunteen myötä. En näe vaikutusvallan tunnetta mahdolliseksi ilman osallisuuden tunnetta. Sisäinen kansalaispätevyys kuvastaa yksilön kokemuksia osallistumisesta päätöksentekoprosesseihin. Sitä voidaan havaita muun muassa yksilön uskona omiin kykyihin vaikuttajana. (Eränpalo & Karhuvirta 2013, 13.) Mielestäni on perusteltua olettaa vaikutusvallan kokemisen kuvastavan myös vastaajan kokemuksia kyvystä vaikuttaa. Oppilaiden näkemysten pohjalta toiminnan edustuksellisuudesta on mahdollista tehdä tulkintaa myös siitä, kuinka mahdollisesti hallituksen ulkopuoliset oppilaat tulevat huomioiduksi oppilaskunnan toiminnassa. Aineistosta voidaan päätellä, että Tujulan (2012) mainitsema demokratian laveus oppilaskunnan näkökulmasta kattaa ainakin teoriassa kaikki koulun oppilaat. Kaikki ydinryhmässä toimivat oppilaat kokivat tehtävänsä oppilaskunnan hallituksessa ainakin jossain määrin edustukselliseksi. He ymmärsivät oppilaskunnan hallituksen edustuksellisen luonteen, sekä heidän oman edustuksellisen roolin tuoman vastuun muiden luokkalaisten mielipiteiden edustamisessa. Tämä on ristiriidassa Kiilin (2016, 134) esittämän huolen kanssa siitä, että oppilaskunnan hallituksen edustajien kosketus edustamiinsa oppilaisiin on melko satunnaista ja heikkoa. On mahdotonta tehdä aineiston perusteella varmoja johtopäätöksiä siitä, toteutuuko oppilaskunnan hallituksessa jäsenen oma vai edustamansa luokan ääni, mutta kaikki olivat kuitenkin sitä mieltä, että he huomioivat jossain määrin myös muiden, hallituksen ulkopuolella olevien ajatuksia ja mielipiteitä. Mielestäni muiden edustajana toimimisen ymmärtäminen antaa kuvaa mahdollisesta vaikutusvallan kokemisesta.

Jenni: [- -] sit saa just päättää kaikkii niinku loma-ajat, et muut ei oo sit äänestämäs, mut sit toisaalt se on sillee, et edustaa omaa luokkaa tai luokkastetta. Sit yleensä jos on joku isompi asia, ni sit mä aina yleensä Sannin kanssa kysyn luokkakavereilta tai sillee, et onks se hyvä idea.

Myös Sanni jakoi samat ajatukset edustuksellisuudesta.

Sanni: [- -] niinku sanoo oman mielipiteen ja ajatella myös et mitä muut oppilaat niinkun ajattelis koska mehän ollaa siel meiän luokan edustajina, et me ei niinku olla siellä edustamassa itseämme.

Myöhemmin kävi kuitenkin ilmi, että Sanni vaikuttaisi olevan turhautunut muiden oppilaiden ideoihin ja pyrkii ehkä siten vain itse ajattelemaan edustajana muiden oppilaiden mielipiteitä kysymättä niitä suoraan heiltä. Toki vastauksen perusteella ei kuitenkaan voida väittää, että hän ei kysyisi valmiiseen ideaan muiden mielipidettä, mutta siitä voidaan päätellä, että hän ei ole halukas kysymään oppilailta uusien ideoiden perään.

Sanni: [- -] mut sit niinku et en mä oo koskaan kyselly ku must tuntuu et perjaattees, et ihmiset on vaa sillee, et ei niil niinku, tai voi niil olla jotain ideoita, mut ne on sellasii ideoita joihin oppilaskunta ei voi vaikuttaa.

Tämä saattoi johtua myös siitä, että Sanni vastasi ensin siten, minkä hän kuvitteli olevan niin sanotusti oikein, mutta antoi myöhemmin toisenlaista tietoa.

Ristiriitaisia, mutta mielenkiintoisia havaintoja ilmeni oppilaiden ajatuksissa siitä, kenellä on vaikutusvaltaa. Jenni ja Sanni ovat selvästi varautuneemman oloisia vastatessaan vaikutusvallan jakautumisesta. He eivät suoraan sanoneet, että kokisivat omaavan enemmän vaikutusvaltaa suhteessa oppilaskunnan hallituksen ulkopuolisiin oppilaisiin ja he puhuivat myös paljon tehtävän edustuksellisuudesta sekä muiden hallituksen ulkopuolisten oppilaiden ajatuksista ja mielipiteistä. Vaikuttaisi kuitenkin, että Jenni ja Sanni kokevat myös jossain määrin vaikutusvallan tunnetta. Jenni puhuu loma-aikojen päättämisestä ja mainitsee kysyvänsä muiden mielipiteitä vain isommissa asioissa. Sanni myös myöntää tekevänsä päätöksiä kysymättä muiden mielipiteitä. Jos näitä peilataan sisäiseen kansalaispätevyYTEEN, niin heillä vaikuttaisi olevan uskoa omiin kykyihin vaikuttajana, koska he eivät kysy aina edustamiensa oppilaiden mielipiteitä. Muiden oppilaiden haastatteluista välittyi huomattavasti selkeämmin sisäinen kansalaispätevyys, muun muassa haluna toimia vaikuttajana ja olla osana päätöksentekoa.

Aineistosta välittyy silti kuva, että oppilaskunnan hallituksen ydinryhmän jäsenet suoriutuvat edustajina tehtävistään pääsääntöisesti hyvin. Tämän voidaan olettaa lisäävän oppilaskunnan hallituksen ulkopuolisten oppilaiden osallisuutta, eli toiminnan laveutta ja siten heidän mukanaoloa päätöksenteossa ja heidän huomioimista. Näin oppilaskuntatoiminta tuottaa kokemuksia demokraattisen yhteisön jäsenenä toimimisesta ja rikkoo osittain esitettyä ongelmaa siitä, ettei sen toiminta kosketa kaikkia koulun oppilaita (Thomas 2007, 204). Toki on oltava kriittinen sen suhteen, kuinka hyvin muut oppilaskunnan hallituksen edustajat suoriutuvat tehtävästään edustajana ja muistettava, että edustetuksi tuleminen ei ole sama asia kuin olla aidosti osana toimintaa hallituksessa. Se kuitenkin rikkoo osaltaan myös oppilaskunnan hallituksen toimintaan liitettyä pienen sisäpiirin leimaa (Paunikallio 2000; Vesikansa 2002; Kiili 2016) ja tekee siitä avoimempaa ja siten koskettaa paremmin suurta osaa koulun oppilaista. Se, että oppilaskunnan hallituksen toiminta on mahdollistettu kaikille täyttää vaaditut lait ja pykälät, mutta ongelmaksi muodostuu se, keitä toiminta tavoittaa. Eli kaikki koulun oppilaat eivät operoi samoilla korkeilla tasoilla osallisuuden suhteen. Osan oppilaiden vastauksista ilmenee heidän oma halu vaikuttaa ja usko omiin kykyihin toimia vaikuttajana. Tämä antaa kuvaa vahvasta sisäisestä kansalaispätevyystä Eränpalon ja Karhuvirran (2013, 13) määritelmien mukaisesti. Se ilmeni puhuttaessa passiivisista oppilaista ja vastauksista oli pääteltävissä, että vastaajilta välittyi oma kiinnostus vaikuttamista kohtaan, muiden oppilaiden passiivisuudesta huolimatta. Sitä ei nähty ongelmana niiden oppilaiden osalta, jotka jäävät oppilaskunnan osallisuustoiminnan ulkopuolelle.

Vesa: No se on ihan niiden oma mielipide, et ne antaa sen vaikutusvallan muille. Et ne vaa sit kumminki on siin mukana, et ei mul oikeestaa mitää kantaa oo siihen, et ne on kumminki... kaikil on oikeus omaa mielipiteeseen.

Vastauksen voi myös tulkita siten, että se on oppilaiden tietoinen päätös jos vaikuttaminen ei kiinnosta ja siten on tavallaan perusteltua antaa valta päättämisestä ja vaikuttamisesta niille, joita se kiinnostaa. Siten on mielestäni perusteluta väittää, että vastauksesta välittyy sisäisen kansalaispätevyyden piirteitä heidän kokiessa itsensä pätevinä tehtävään. Myös ulkoinen kansalaispätevyys

on läsnä ymmärryksenä vaikuttamisen tavoista (Eränpalo & Karhuvirta 2013, 13).

Oppilaskunnan toiminta on mahdollistettu myös sen hallituksen ulkopuolisille oppilaille, minkä voi katsoa lisäävän toiminnan laveutta.

Sanni: No aikailla niiden jäsenten kautta (muut oppilaat voivat vaikuttaa)... Et ne voi sanoo, et hei mul ois tällänen idea sille jäsenelle ja se jäsen voi sanoo, et ruvettaa niinku tekee sitä. Sit se perjaattees niinku, se ois just kiva ku meil on se oppilaskunta käsittää on tosi joustava, perjaatteessa, et siis oppilaskuntahan tarkoittaa kaikkia oppilaita, mut sit meil on se oppilaskunnan hallitus. Mutta et siis perjaattees me voidaan ottaa niinku mukaan joihinki projekteihin tyyppei, jotka ei oo mukana oppilaskunnan hallituksessa, joist me tiedetään et hei tää vois olla hyvä tekee tätä juttua ja tätä vois kiinnostaa.

Yllä on kuvattu oppilaskunnan hierarkiaa hyvin. Sama ajatus välittyi myös muilta haastateltavilta koskien oppilaiden erilaisia rooleja. Ihanteellisesti toteutuessaan oppilaskuntatoiminta olisi juuri kyseisessä muodossa. Siinä myös oppilaskunnan hallituksen ulkopuoliset jäsenet saavuttavat Hartin (1992) ja Turjan (2011) korkeimpia osallisuuden ja vallan jakautumisen tasoja. Toki se vaatii passiivisten oppilaiden omaa aktivoitumista ja pyrkimistä mukaan projekteihin. En kuitenkaan pysty pureutumaan tarkemmin edustuksellisuuden toteutumiseen käytännöntasolla. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida päätellä tarkemmin ydinyhtymän ulkopuolisten oppilaskunnan hallituksen jäsenten ajatuksia muiden oppilaiden edustamisesta ja sen toteutumisesta. Niiden avulla olisi mahdollista tulkita paremmin demokratian laveutta käytännöntasolla.

7.1.3 Toiminnan aihe- ja vaikutuspiiri sekä demokratian syvyys

Mielestäni on perusteltua tutkia, mihin asioihin oppilaat voivat vaikuttaa. Pelkkä korkeiden osallisuustasojen (mm. Hart 1992; Turja 2011) saavuttaminen ei ole mielekäästä, jos osallisuus ja vaikuttaminen keskittyvät epäoleellisiin aiheisiin. Hyvä keino tutkia mihin toiminta keskittyy, on Turjan (2011, 50) esittämä aihe- ja vaikutuspiiri, sekä Tujulan (2017, 71) muotoilema demokratian syvyys. Toiminnan syvyys, eli asiat joihin oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa, tuntuisi keskitty-

vän suurimmaksi osaksi tapahtumien ja retkien ympärille. Tähän voi toki vaikuttaa se, että tein haastattelut samaan aikaan kun Ruutirahalle ideoitiin käyttökohteita ja koska se ei saa olla opetukseen liittyvää, niin usein ideat olivat retkien, tapahtumien ja yksittäisten hankintojen ympärillä, pedagogisiin järjestelyihin tai rakenteisiin vaikuttamisen sijaan. Aineiston perusteella vaikuttaisi, että oppilaat ideoivat itse enemmän tapahtumia, kuten urheiluturnauksia ja teemapäiviä sekä -viikkoja. Niitä on lähtökohtaisesti myös helppo saada toteutumaan, koska tapahtumien järjestäminen on lähtökohtaisesti helpompaa oppilaskunnan voimin, eikä siihen tarvita ulkopuolisia resursseja tai lupia. Negatiiviset ja turhauttavat kokemukset, kuten ideoiden hidas eteneminen koulun ulkopuolisten tahojen toimesta saattaa myös ohjata opettajia kohti tapahtumakeskeistä toimintaa, joita voi toteuttaa paikallisin voimin (Karhuvirta & Lestinen 2015, 11).

Oppilaiden mielestä erilaisten tapahtumien, kuten urheiluturnauksien ja teemaviikkojen järjestäminen on mukavaa ja kiinnostavaa. Jennin ja Sannin vastauksista ei suoraan pystynyt päättelemään, oliko heidän mielestä tapahtumien järjestäminen kivaa, mutta he ovat kuitenkin mukana järjestämässä viimevuotista väriviikkoa uudestaan, minkä perusteella voidaan olettaa sen olevan mielekäs-tä.

Vesa: Siis onhan just Jenni ja Sanni, järjesti just sen väriviikon, se oli ihan oma (idea). Sit mäkin oon ollu järjestämässä turnauksia paljon ja kylhän se on yleensä oma idea, minkä pohjalta lähetää ja sit sovittaa kaikki ajat ja... et mä esim. järjestin futisturnauksen aika pitkälle.

Oppilaskuntatoiminnan ollessa hyvin tapahtumakeskeistä se voi viedä resurssit muulta oppilaskunnan toiminnalta. (Tujula 2017, 78–79). Tapahtumat ovat kuitenkin siitä mainioita, että niitä on usein suhteessa helppo toteuttaa ja oppilaat saavat siten konkreettisia tuloksia omalle toiminnalleen. Aineistosta kävi ilmi, että juuri tapahtumien järjestäminen oli myös motivoinut ainakin yhtä oppilasta lähtemään mukaan oppilaskunnan toimintaan.

Tuukka: Mistäköhän se tuli... mä halusin järkätä jonkinlaisen urheilutapahtuman koululle mun muistaakseni tai olla järkkäämässä sellasta, et nii. Joku semmonen.

Yksi ratkaisu tapahtumapainotteisuuteen voisi olla, että perustettaisiin erikseen tapahtumia organisoiva ryhmä, mutta silloin koulun rakenteisiin ja pedagogisiin asioihin paneutuvalla ryhmällä voisi olla haasteita saavuttaa konkreettisia tuloksia, mikä voi toimia motivaatiota laskevana tekijänä (Lillestøl 2000, 40; Opetushallituksen demokratiakasvatusselvitys 2011, 66). Aiemman tutkimuksen mukaan opettajilla on myös käsityksiä siitä, että tapahtumien järjestäminen kasvat-
taa oppilaiden taitoja organisoida ja jakaa vastuuta, sen opettaessa myös vas-
tuullisuutta. (Kiili 2016, 131.)

Opettajalta selvisi, että muutama yläkoulun oppilas oli päässyt mukaan suunnittelemaan koulun uutta omaa opetussuunnitelmaa, joka astui voimaan vuonna 2016. Yksi haastatelluista oppilaista ilmaisi halukkuuden olla vaikuttamassa pe-
dagogisiin järjestelyihin.

Tuukka: Mun mielestä se voisi olla ihan kiva, et esim. jossakin aineissa ois kiva et vois vaikuttaa ainaki siihe, että missä ite menee... Et kokeen vois tehdä tänä päivänä koska osaa sen asian, eikä tarvis odottaa kuukauden päähän, et opettaja näkis, et sä osaat ne jos muut ei pysty samaa tahtii.

On esitetty ajatuksia siitä, että oppilaskunnan toimintaa tulisi ohjata enemmän kohti ”oikeita” asioita, kuten vaikuttamista pedagogisiin järjestelyihin ja ainakin niistä keskusteleminen toisi vaihtelua tapahtumien ympärillä voimakkaasti toimi-
vaan oppilaskuntatoimintaan. Aiemmat tutkimuksen mukaan on kuitenkin yleis-
tä, että toiminta on keskittynyt juuri tapahtumien tai yksittäisten hankintojen ym-
pärillem. (Tujula 2017, 79, 82.) Lapsia myös kuullaan joissain pedagogisissa tee-
moissa, mutta aineistosta ei selviä, mikä arvo oppilaiden mielipiteille ja ajatuksil-
le jää. Kuitenkin opettajan haastattelusta kävi ilmi, että oppilaita huomioidaan
koulussa yleisesti pedagogisella tasolla hyvin, eikä heillä ole tällä hetkellä varsi-
naista tarvetta vaikuttaa opetuksen järjestämistä koskeviin kysymyksiin.

Opettaja: Nii, varmaa on tarve, mut kyllä osittain myös tarve on tyydytetty. Et niinku jos sä kysyt tämän alueen oppilailta, et niinku vaikka et osalliste-
taaks sua opetuksen suunnitteluun, niin meillä tulee tosi hyvät tulokset. Onks sulla tarpeeks vapaa-ajan tekemistä, niin on. Esim. nuorisotalolla ei

käy juurikaan meidän nuoria, meidän koulun nuoria, et ne tulee muualta ne nuoret. Niillä on harrastuksia, mut se voi olla et mä oon niinku tuudittautunu tähän tarinaa, nyt ku mä en oo saanu niitä irti, et se voi olla vaa henkilökohtanen epäonnistuminen, et siel onki ihan hirveet tarpeet joita me ei saada tunnistettua.

Myös muilla osa-alueilla oppilailla ovat asiat opettajan näkökulmasta melko hyvin, eikä varsinaista tarvetta hakea aktiivisesti muutosta tai vaikuttaa asioihin ole päässyt syntymään. Samaa selitystä on käytetty nuorten passiivisesta suhtautumisesta politiikkaan, että asiat ovat ikään kuin liian hyvin ja siten osallistuminen on turhaa (Ahonen 2000, 29).

Osa ideoista tulee myös koulun ulkopuolelta kuten opettajilta tai kaupungilta. Pedagogisiin asioihin vaikuttamisesta jäi aineiston perusteella kuva, että oppilaat ovat enemmän konsultoinnin kohteena, kun Helsingin kaupunki tai opettajat haluavat tietää oppilaiden ajatuksia esimerkiksi opetuksenjärjestämistä koskevista uudistuksesta. Silloin oppilaskunnan hallitusta konsultoidaan, jolloin he muodostavat kaikkien koulun oppilaiden kollektiivisen mielipiteen.

Sanni: Esimerkiks tänää ku juteltii niist kieliasioista, niin sehän oli sitte et se tuli niinku Helsingin kaupungilta se idea, et joitain asioita jotka tulee just vaikka Helsingin kaupungilta, johtokunnalta tai opettajilta [- -]

Kieliasiat tarkoittavat tässä tapauksessa seuraavana vuonna voimaan tulevaa uudistusta, johon kaupunki halusi tietää oppilaiden mielipiteitä koskien opettavien kielten määrää ja ryhmäkokoja. Oppilaille kerrottiin rajallisista resursseista, että ryhmiä ei voi olla tiettyä määrää enempää koska ei ole opettajia. On mahdollonta sanoa, kuinka kyseisessä tapauksessa oppilaat tulevat lopulta kuulluksi. Tutkimukseni kannalta on kuitenkin tulkittavissa, että kaupungin suunnalta oppilaita ikään kuin konsultoidaan opetukseen liittyvissä asioissa. Toiminta sijoittuu tällaisenaan Hartin (1992) neljännen ja viidennen askeleen välimaastoon, jossa lapset ovat osana aikuisen suunnittelemaa ja ohjaamaa toimintaa, mutta lapset silti ymmärtävät mistä prosessissa on kyse. Turjan (2011, 49–50) teoriaan pohjaten liikutaan kuulluksi tulemisen ja vaihtoehtoista valinnan välillä. Heidän mielipiteet sekä ajatukset koskien kieliryhmien kokoa otetaan vakavasti huomioon osana prosessia. Lapset eivät kuitenkaan varsinaisesti suunnittele to-

teutusta itse eivätkä he todennäköisesti tule enää kuulluiksi uudestaan asian tiimoilta. Joissain tapauksissa ideoita on syntynyt myös opettajien suunnalta. En näe sitä ongelmallisena osallisuuden kannalta niin kauan, kuin oppilailla säilyy suurin valta ideoiden suunnittelun ja toteutuksen suhteen ja siten operoidaan korkeilla osallisuuden asteilla (mm. Hart 1992; Turja 2011).

Jenni: No joo! Ehkä ettei kaikkee tarvii aina omasta päästä keksii, et jos pystyy ite kertoo jos on aikasempina vuosina, ni voi sit jos joku jos on ekaa kertaa, ni voi sit se opettaja tai ne muut oppilaat sit vähintää kertoo et... semmosen idean tai... nii.

Opettaja saattaa toimia oppilaiden ajattelun ja ideoinnin tukena. Aineistosta käy kuitenkin ilmi, että enimmäkseen opettaja toimii vain apuna, eikä ole itse toteuttamassa ideoita.

Tuukka: [- -] sit ne (opettajat) myös auttaa järjestämisessä, mut ne sano että ne ei aio järjestää, et ne vaa auttaa meitä järjestämään näitä hommia.

Oppilaiden osallisuuden kannalta voidaan lähtökohtaisesti pitää ongelmallisena jos opettaja tai muu aikuinen tarjoaa ja toteuttaa vain omia ideoitaan. Aineistosta on tulkittavissa kuitenkin, että opettajalla on pyrkimys olla antamatta mitään valmista ja sen sijaan antamaan oppilaille mahdollisimman paljon tilaa toimia. Osallisuuden näkökulmasta oppilaat kuvailivat opettajan roolia maltilliseksi ja oppilaille tilaa antavaksi.

Vesa: Mun mielestä nyt se on hyvä, et se opettaja on tosi hyvä niinku ohjaaja, et se et jos tarvitaa apua, ni auttaa, mut kuitenkin yrittää saada, että se on kuitenkin oppilaiden toimintaa.

Myös opettajan haastattelusta välittyi samanlainen viesti.

Opettaja: [- -] tavallaa ohjaaja on tehny oman osansa ja tukenu, mitä ne ei pysty tekee ja ne on aina saanu ohjeet ohjaavalta opettajalta ja on menny sinne seuraavalle askelmalle.

Turjan (2011) teoriassa toinen ulottuvuus on toiminnan aihe- ja vaikutuspiiri, eli mihin tai keneen toiminta kohdistuu. Kyseinen ulottuvuus kulkee pitkälti yhdessä demokratian syvyyden kanssa. Teoriasta lasten keskinäinen taso on käytännössä toiminnan perustasona, josta välillä päästään myös korkeammille tasoille. Aineiston perusteella toiminta on saavuttanut aikuisen ja lasten yhteisen tason, jossa vaikutetaan esimerkiksi koulun yhteisiin tiloihin tai opetukseen. Vaikuttaisi siltä, että laajemman yhteisön tason saavuttaminen on haastavaa. Oppilaskuntatoiminta ei ole keskittynyt kouluympäristön ulkopuolelle. (Turja 2011, 50.) Kuten jo aiemmin kävi ilmi, opettajalla oli ainakin käsitys siitä, että oppilaat ovat osallistettu hyvin opetuksen suunnitteluun. Opettajan haastattelussa ilmeni myös, että koulussa on paljon oppilaita osallistavaa toimintaa oppilaskunnan ulkopuolella.

Opettaja: [- -] Tuntuu et semmosta pienimuotosta vaikutustyötä tai ylipääntänsä sellasta vaikuttamisideaa löytyy paljon. Ja sit on ruokaraatia, joka pohtii ruokalan juttuja.

Toimintaa ei kuitenkaan ole kytketty oppilaskuntaan tai se ei tapahdu sen kautta. Opettaja myös myöntää, että vaikka koulun linja on se, että oppilaita osallistetaan esimerkiksi opetuksen järjestämistä koskeviin kysymyksiin, niin sitä ei kukaan valvo ja siten sen toteutumiseen on hankala ottaa kantaa.

Opettaja: [- -] oppimistapojen valintaan oppilaiden pitäis vaikuttaa. Se et tekeeks opettajat tätä meidän koulun linjaa, ni sitähän on mahdoton valvoo. Mut ainaki koulun linja olis, et kaikki tekis näin.

Kuitenkin koulun toimintamalli vaikuttaisi olevan hyvin oppilaita osallistava, mutta sitä ei voi liittää suoraan oppilaskunnan toimintaan.

7.1.4 Toimintaprosessien eri vaiheita ja niiden vaikuttavuus

Toiminnan vaikuttavuuden (Tujula 2017, 71–72), eli oppilaiden keskinäisen vaikutusvallan voidaan olettaa siirtyvän karkeasti asteittain oppilaskunnasta (kaikki koulun oppilaat) kohti oppilaskunnan hallituksen ydinryhmää. Oppilailla vaikut-

taisi olevan myös hyvin mahdollisuuksia keksiä, esittää ja toteuttaa ideoita ja siten oppilaiden ääni pääsee hyvin esille. Koko koulun tasolla demokratian vaikuttavuus ei vaikuttaisi toteutuvan täydellisesti. Yhdeltä luokkatasolta puuttuu edustaja kokonaan ja esimerkiksi oppilaskunnan hallituksella ei ole aina mahdollisuutta konsultoida muita oppilaita, kuten kaupungin kuullessa koulun oppilaiden mielipiteitä kieliuudistusta koskien. Siihen kysyttiin vain paikalla olleiden oppilaskunnan hallituksen jäsenten mielipiteitä, ilman että heillä oli mahdollisuutta kysyä muiden oppilaiden mielipiteitä. Vastauksista kävi myös ilmi ydinryhmän paremmat mahdollisuudet vaikuttaa, joko ideoimalla, karsimalla muiden ideoista tai pitämällä omia äänestyksiä.

Tuukka: No se on sillee, et meil on se hallitus ja sitten ydinryhmä niinku mieltii ja ideoi näitä ja ne muut on enemmän sit äänestää, eli ne äänestää. Et vähän koko ydinryhmä mun käsittääksee niinku päättää, et mitä tehdään kunhan se on toteutettavissa. Et joskus ei sit budjetti veny tai tälle.

Eli voidaan perustellusti väittää, että toiminnan vaikuttavuus ei tavoita tasavertaisesti kaikkia koulun oppilaita. Se ei ole mahdollista niille oppilaille, joilla on heikko kiinnostus päätöksentekoa kohtaan. Mielestäni on perusteltua väittää, että ne joilla kiinnostusta vaikuttamista kohtaan on, omaavat hyvin tasavertaiset mahdollisuudet vaikuttaa. Etenkin systeemin mahdollistaessa aktiivisten ja kiinnostuneiden vaikuttajien hakeutumisen kohti niitä ryhmiä ja paikkoja, joissa tarjotaan mahdollisuus vaikuttaa.

Jenni näki vallanjaon laajemmin ja mielenkiintoisesti mainitsee myös opettajista, joiden roolista voi tulkita, että he ottavat tietyissä asioissa päätöksentekovaltaa itselleen. Haastatteluista ei selvinnyt, mitä nämä asiat ovat joihin kysytään oppilaiden mielipiteitä, mutta voisi olettaa kyseessä olevan kieliuudistuksen kaltaiset asiat.

Jenni: No ydinryhmäs on aika paljon vaikutusvaltaa ja tälle, mut yleensä joku isompi asia äänestetää koko oppilaskunnan kanssa. Ja jos se on joku ei niin oppilaita koskeva asia, ni Opettaja ja Opettaja 2 saattaa kysyä meidän mielipidettä ja sillee, mut sit ne aina vie sen eteepäi ja sillee, et öö... aika paljon oppilaat tai oppilaskunta saa vaikuttaa siihen ainakin jossain määrin jos siitä kysytään oppilailta.

Ydinryhmällä näyttäisi olevan selvästi enemmän mahdollisuuksia suunnitella ja toteuttaa ideoita. Muu hallitus omaa kuitenkin äänioikeuden ja pääsee siten valitsemaan esimerkiksi erilaisista ydinryhmän suunnittelemista ideoista. Ydinryhmän osallisuus on erittäin hyvällä tasolla, mutta ongelmana vaikuttaisi olevan, että muut jäävät taustalle ja osallistuvat enemmän äänestyksen kautta. Mielenkiintoista on kuvitella esitettyjen osallisuusteorioiden (Hart 1992; Tujula 2011) valossa ydinryhmä aikuisen paikalle. Tavallaan ydinryhmä ottaa aikuisen roolia ja toimii siten rajoittavana tekijänä muiden osallisuudelle. Ydinryhmän ope- roidessa korkeimmilla tasoilla voi muiden oppilaiden rooli lähennellä näennäistä osallistumista (Hart 1992, 9–10). Se voi muistuttaa myös kuulluksi tulemistä ja vaihtoehtoista valitsemista, jolloin oppilaat kokevat tulleen kuulluksi saades- saan valita mieluisimman vaihtoehdon useista tarjotuista vaihtoehtoista, jotka ydinryhmän jäsenet ovat heille tarjonneet (Turja 2011, 49–50). Toiminta on kui- tenkin mahdollistettu kaikille hallituksen jäsenille ja ydinryhmään on mahdollista hakea mukaan toteuttamaan ideoita, mitkä koetaan itselle tärkeäksi tai mielek- kääksi. Eli kaikki toiminta tapahtuu ikään kuin ydinryhmän kautta. Siihen kuulu- vat valitut vakiojäsenet, mutta se on myös mahdollistettu muille hallituksen jä- senille ja parantaa siten myös heidän osallisuuden tasoa. Kuten Tujula (2017, 73, 83) on todennut, oppilaiden ikä voi olla rajoittava tai edistävä tekijä osallis- tumisessa esimerkiksi oppilaskuntatoimintaan. Myös opettajan haastattelussa paljastui, että alemmilta luokkatasoilta tulevat oppilaat haluavat tulla kuulluiksi, mutta he eivät ole ehkä täysin ymmärtäneet toiminnan ajatusta.

Opettaja: [- -] sinne lipuu vielä jengiä varttia yli, ykkösen opettajat saattaa niitä, joku haluaa kertoa kymmenen minuutin tarinan jostain omasta koiras- taan, joku kertoo et miks koululla ei oo uima-allasta ja kertoo pappansa ui- ma-altaasta kymmenen minuuttia, ni siinä se kokous sitte meniki. [- -]

Vaikka myös nuorimpien oppilaiden kuuleminen on tärkeää ja se, että he saavat olla mukana sekä tarkkailemassa toimintaa että tulla kuulluksi, saattaa se vai- kuttaa negatiivisesti vanhempiin oppilaisiin.

Opettaja: [- -] faktahan on, et meille ei haluu tulla yläkoululaisia, koska siellä on ne alakoululaiset. Ei ne jaksa kuunnella niitä ykkösluokkalaisten päättömiä ideoita, et me ollaa nyt vähä otettu niitä pois sieltä kokouksista, järjestetty niille joku oma pieni idearinki ja jotai semmosta, muistaakseni oli ainaki suunnitteilla. [- -]

Lillestøl (2000, 52) on todennut, että on helpompaa säilyttää se rooli, minkä lapsi omaksuu ensiopetuksessa, kuin yrittää muuttaa sitä myöhemmin. Siihen peilaten on tärkeää, että myös nuoremmilla oppilailla on mahdollisuus olla toiminnassa mukana. Ideaalitalanne olisi se, että aktiivisilla ja oletettavasti hieman vanhemmilla oppilailla on mahdollisuus ideoida ja toteuttaa, samalla kun nuoremmat vielä harjoittelevat ja havainnoivat oppilaskunnan hallituksen tapoja toimia. Tämän toteutuminen on selvästi haasteellista.

Turjan (2011) kolmas ulottuvuus käsittelee toimintaprosessien eri vaiheita, kuten ideointi-, suunnittelu-, päätöksenteko-, toiminta- ja arviointi- sekä osallistumisosallisuuksia (Turja 2011). Aineiston perusteella vaikuttaisi, että etenkin ydinryhmä operoi pitkälti kaikilla osa-alueilla. Turjan toimintaprosessien vaiheista, arvioinnin on nostanut esiin myös Save the Children (2005, 11) osana osallisuustoimintaa siten, että lapsille selitetään kuinka heidän rooli ja osallisuus vaikuttivat lopputulokseen. Jälkiarvioinnista välittyi hyvin ristiriitainen kuva, osittain ehkä siksi että en ole saanut tehtyä oppilaille selväksi, että tarkoitan kysymyksellä nimenomaan heidän rooliaan. En projektin kaatumiseen tai onnistumiseen vaikuttaneita ulkopuolisia seikkoja. Jenni ja Sanni olivat kuitenkin sitä mieltä, että heille on selvitetty projektin jälkeen, miksi hanke on tai ei ole onnistunut. Tuukka oli sitä mieltä, että ei ole kerrottu mitään ja Luran vastauksista välittyy myös arvioinnin puute. Vesa kertoo esimerkin epäonnistuneesta hankkeesta, ilman että kertoo varsinaisesti omasta roolistaan siinä. Jälkiarviointia siis tapahtuu jossain määrin, mutta se ei ole eri teorioiden valossa esitettyä oppilaan osallisuutta kuvaavaa arviointia.

Jenni: [- -] mut kyl yleensä on saatu kaikesta tietää, et mitä on tapahtunu tai vähintään se ryhmä, mikä on ollu sitä tekemässä.

Myöskään opettajan haastattelusta ei käynyt ilmi, tapahtuuko varsinaista arviointia oppilaiden osallisuuden vaikutuksista eri projekteissa, mutta ainakin perusteluita oli annettu hankkeiden eri vaiheista.

7.2 Miksi vaikuttaminen koetaan tärkeäksi ja mikä siihen innostaa?

Tässä tulosluvussa keskityn tulkitsemaan haastateltujen ajatuksia siitä, mikä heitä on innostanut mukaan vaikuttamistoimintaan. Samalla avaan heidän näkemyksiä siihen, miksi toiminta ei ole heidän mielestään saavuttanut kaikkien oppilaiden mielenkiintoa. Pyrkimykseni on tulkita, mitkä ovat toiminnan mahdollisia ongelmakohtia. Haastateltavien näkökulmien pohjalta pyrin löytämään keinoja, kuinka toimintaa olisi mahdollista saada lähemmäksi oppilaskunnan toimintaan passiivisesti suhtautuvia oppilaita. Yhdistän ja vertaan saatuja tuloksia aikaisempiin tutkimustuloksiin vaikuttajaryhmien toiminnasta.

Haastatelluilla oppilailla tuntuisi olevan hyvät harrastusmahdollisuudet koulun ulkopuolella. Osan oppilaiden kohdalla oli pääteltävissä myös kodeista tulevaa aktiivista kannustamista vaikuttamista kohtaan ja sieltä välittyvä vaikuttamismyönteinen ilmapiiri. Tästä näkökulmasta koulun ja sekä luokan- että aineenopettajan rooli kasvaa niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät ole mukana oppilaskunnan toiminnassa ja jotka eivät saa kotoa virikkeitä vaikuttamisesta. Vaikka vastuu yhteiskunnallisesta kasvattamisesta ja poliittisesta sosialisatiosta on yhtälailla sekä koululla että kodilla, jää se kyseisessä tapauksessa koulun vastuulle (Elo 2012, 14). Aiemmin onkin todettu, että koululla on yhteiskunnallista eriarvoisuutta tasoittava rooli jos lapsi tulee matalan koulutustason perheestä (Tenojoki ym. 2018, 144). Vaikuttaisi kuitenkin, että on hyvin paljon opettajasta kiinni, kuinka heikoilla vaikuttamistaidoilla ja -tiedoilla varustettu lapsi kiinnostuu koulussa vaikuttamistoiminnasta. Oppilaan kiinnostuksen herättäminen, esimerkiksi kannustamalla hänet mukaan vaikuttamistoimintaan oletettavasti kehittää sekä tietojen että taitojen lisäksi myös asenteita (Elo 2012). Kurikan (2000) esittämät demokratia, vaikuttaminen, osallistuminen ja osallisuuden vahvistaminen osana opetusta ovat läsnä vahvasti oppilaskunnan toiminnassa. Vastuu näiden

toteutumisesta luokkahuoneissa jää jokaisen yksittäisen opettajan vastuulle. Vaikka en keskittynyt tutkimaan opettajien toimintaa, vaikuttaisi silti etenkin opettajan näkemysten perusteella, että opettajien välillä on suuriakin eroja siinä, kuinka nämä teemat ovat läsnä kunkin opettajan opetuksessa.

7.2.1 Mikä toiminnassa innostaa?

Haastatellut oppilaat vaikuttaisivat olevan koulutyöhön yleisesti positiivisesti suhtautuvia ja siellä menestyviä. Kaikilla oli myös koulun ulkopuolisia harrastuksia. Opettajan haastattelu myös vahvisti käsitystä oppilaiden suhtautumisesta positiivisesti koulutyöhön.

Opettaja: [- -] Sit on aika monella, et on päällekkäin, kyl me ollaa sit oppilaskunnassa jouduttu vähän rajottaa, et. Ne yleensä sit särmäilee oppiaineissa ja muissaki, et saattaa tulla sit stressiä ku on liian monessa mukana.

Tämä on myös linjassa Nigel Thomaksen (2007, 204) tutkimuksen kanssa siitä, että oppilaskuntatoimintaan hakeutuu mukaan koulutyössä menestyviä oppilaita.

Yksi syy mukaan hakeutumiselle oli, että oppilaat kokivat vaikuttamisen tärkeänä. Haastatteluista oli tulkittavissa, että oppilaat ovat mukana toiminnassa siksi, että kokivat toiminnan tärkeäksi ja sen, että heille on tarjottu mahdollisuus olla vaikuttamassa. Perusteluina toiminnan tärkeydestä esiintyi myös siellä opitut taidot, joita voi hyödyntää tulevaisuudessa. Tämä toimii osaltaan sekä perusteluna liittyä mukaan toimintaan että sille, miksi toiminta on tärkeää.

Vesa: Saahan siitä just monenlaisii taitoi, justiinsa työelämää tai ylipäätänsä tulevaan elämään. Et siit on paljon apuu. Tulee paljon kaikkii taitoja ja osaa uusia tilanteita ja... Mä uskon et siit on apuu.

Vesa koki toiminnan tärkeäksi juuri siellä opittavien taitojen vuoksi. Hän kertoi haluavansa hakeutua mukaan vaikuttamistoimintaan myös tulevaisuudessa.

Tästä syystä voidaan tulkita vastausta niin, että häntä motivoi mukaan toimintaan halu oppia niitä taitoja, joita hän tulevaisuudessa tarvitsee osana vaikuttamistoimintaa ja näkee siten toiminnan tärkeänä itselleen. Tämä antaa kuvaa vastaajan sosiaalisista motiiveista hakeutua mukaan toimintaan, kuten pyrkimys kartuttaa tulevaisuuteen tarvittavia taitoja. (Eskelinen ym. 2012b, 244). Myös muussa kirjallisuudessa on todettu itsensä kehittämisen halun ja omien taitojen hyödyntämisen toimineen syynä hakeutua mukaan toimintaan (Kurikka 1997, 35). Vaikka tämä viestii syistä hakeutua mukaan, mielestäni se perustelee myös, miksi toimintaa pidetään tärkeänä.

Osa oppilaista koki vaikuttamisen tärkeänä siksi, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa koulun asioihin.

Tuukka: Mun mielestä se on kiva tietsä kun... saada niinku suuressa mittakaavassa, tälläsessa koulun kokosessa mittakaavassa, niinku kivoja asioita joista tyypit tykkää [- -]

Tästä voi tulkita yhteisen hyödyn saamisen/tuottamisen motiiveja, mitkä Eskelinen kollegoineen (2012b, 244) mainitsee syinä hakeutua mukaan kansalaistoimintaan. Tästä voi myös seurata Kurikan (1997, 35) esittämiä ei-materiaalisia hyötyjä kuten arvostusta muiden oppilaiden taholta, etenkin jos vaikuttaja saa konkreettisia tekoja aikaiseksi. Etenkin Laura tuntuu nauttivan Kurikan (1997, 35) mainitsemaa arvostusta, mitä vaikuttamistoiminnasta voi seurata.

Laura: [- -] meiän luokkalaiset on ehottomasti sitä mieltä, et kukaa muu ei sovi sinne nelosista paremmin. Mä en tiedä miks.

Myös Vesa kertoi kokeneensa arvostusta, kun hänelle oli kerrottu muutaman oppilaan taholta, kuinka hienoa on, että hän jaksaa olla mukana oppilaskunta-toiminnassa ja vaikuttamassa yhteisiin asioihin.

Laura vaikutti turhautuvan jos hän ei saa tuoda omaa ääntä kuuluviin häntä koskevassa päätöksenteossa ja siksi arvostaa mahdollisuutta, minkä oppilas-

kuntatoiminta hänelle tarjoaa. Hän myös näkee, että on tärkeää kun lapset ovat osana päätöksentekoa.

Laura: [- -] se on aivan epäreilua, et aikuiset päättää kaikesta!

Tämän voi mielestäni yhdistää toiminnan ideologiseen päämäärään siitä, että myös lapset otetaan mukaan vaikuttamaan ja osaksi päätöksentekoa (Kurikka 1997, 35). Valtaosalla oli samanlaisia ajatuksia vaikuttamistoiminnan tärkeydestä ja siitä, kuinka tärkeää on että lapset pääsevät vaikuttamaan ja päättämään asioista aikuisten kanssa, eivätkä päätökset ole siten vain aikuisten tekemiä.

Sanni: [- -] Et sit vaikka opettajat päättää jonkun asian aina vaan. Et se ois sillee kiva, et oppilaat pääsee vaikuttaa ja jos niitä se kiinnostaa. [- -]

On mahdollista, että osallisuus oli myös lisännyt oppilaiden käsityksiä omien mielipiteiden tärkeydestä ja niiden vaikuttavuudesta (UNICEF 2002, 25-26). Osittain Laura myös kokee pettävänsä luokkatovereitaan jos oppilaskunnan hallituksessa oli päätetty toisin kuin hänen luokka olisi halunnut. Tämä taas voisi olla heikommin motivoituneella oppilaalla yksi intoa laskeva tekijä kun arvostus oppilastovereilta jää saamatta.

Laura: [- -] vaikeinta on kertoa omalle luokkatasolle, et jos vaikkapa niiden idea ei voittanu, ni ”et sä tietenkää äänestäny sitä mitä me halutti”. Se on kans vähä surullista välillä.

Tämä välittää myös vahvaa kuvaa aiemmin käsitellystä edustuksellisuudesta, hänen kokiessaan ainoana luokkatason edustajana myös hallituksen ulkopuoliset oppilaat tärkeäksi osaksi oppilaskuntaa. Hän myös kertoi kokevansa palkitsevuutta toiminnasta kun saa viedä luokalle hyviä uutisia.

Laura: No joo tietenki ja aina on nää Ruuti niin, musta on aina tosi kivaa kun mä tuon noi äänestyksen tulokset, ni silloin näkee paljon ilosii ihmisii, et ne on sillee, et jes me mennää keilaa! Se on se suurin palkkio.

Palkitsevuuden lisäksi, kaikki oppilaista perusteli jossain määrin toimintaan mukaan hakeutumista ja motivoitumista sillä, että he kokevat vaikuttamisen tärkeäksi. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että yksiselitteisesti halu vaikuttaa, on toiminut motivoivana tekijänä lähteä mukaan vaikuttamistoimintaan (Paunikallio 2000, 52). Myös osa haastatelluista kertoi, että juuri halu vaikuttaa koulun yhteisiin asioihin on toiminut poltteenä toimintaan mukaan lähtemiselle.

Tuukka: Mua kiinnosti olla vaikuttamassa siihen, mitä täällä koulussa tapahtuu ja sitten järjestää näitä tapahtumia. Tietää sillee tapahtumista ja tämmösistä asioista.

Yllättäen myös tiedonsaanti nousi syynä hakeutua mukaan. Haastatteluissa myös moni muu mainitsi toiminnan hyvinä puolina sen, että saa tietoa siitä mitä koulussa tapahtuu.

Vaikuttamisen tärkeyden ohella aineistosta nousee mielenkiintoinen eroavaisuus oppilaiden vastauksissa syistä hakeutua mukaan. Vaikka kaikilla vaikuttaisi nyt olevan korkea motivaatio toimintaa kohtaan, ovat syyt mukaan hakeutumiselle toisistaan poikkeavia. Tuntuu, että aineisto jakautuu karkeasti kahtia. Toisilla on ollut jo vaikuttamisen halua ennen oppilaskuntatoimintaan liittymistä ja toisilla se on herännyt vasta toimintaan mukaan hakeutumisen myötä.

Tuukka: Mistäköhän se tuli... Mä halusin järkätä jonkinlaisen urheilutapahtuman koululle mun muistaakseni, tai olla järkkäämässä sellasta, et nii... joku semmonen.

Aineistosta kävi ilmi, että oppilaskunnan hallituksessa on ydinryhmän ulkopuolella olevia oppilaita ulkoisen palkkion, kuten oppilaskunnan retken vuoksi. Myös yksi ydinryhmän oppilaista myönsi hakeneensa alun perin mukaan kyseisen retken takia.

Laura: No ykkösellä, tää on kyl vähä noloo, mut mä halusin just sen leffan takia.

On kuitenkin selvää, että nykyisin motiivit mukanaololle toiminnassa vaikuttaisi olevan vahva sisäinen halu vaikuttaa ja muiden edustamisen kokeminen tärkeänä. Kuten myös valtaosa aineistosta, perusteluina toimivat yleisesti yhteisten asioiden edistäminen, mikä on myös aiempien tutkimuksen mukaan toiminut syynä lähteä mukaan toimintaan (Eskelinen ym. 2012b, 244).

Osa haastatelluista kertoi myös, että toiminta on kivaa ja hauskaa. Kaikkien mielestä oppilaskunnassa ja etenkin ydinryhmässä on jäsenten keskuudessa hyvä henki. Vaikka oppilaskunnassa vallitseva hyvä ryhmähenki ei toimisi suoraan motivoivana tekijänä hakeutua mukaan, voidaan kuitenkin olettaa, että mahdollinen huono ryhmähenki voisi toimia toimintaan hakeutumisen esteenä. Toiminnan hauskuus oli myös Kurikan (1997, 35) tutkimuksessa tärkein yksittäinen syy sitoutua mukaan toimintaan ja on siten myös tärkeää, että toiminnan hauskuus välittyi myös vastaajilta.

Sanni: En mä tiä. Se on niinku hauskaa päästä vaikuttamaan, niinku koulun asioihin ja niin, ja sit se on kiva tehdä niinku yhteistyötä muittenki ku omien luokkalaisten kanssa tai omien luokka-asteella olevien kanssa.

Paunikallio (2000, 79) on todennut, että usein vaikuttajaryhmissä toimivat haluavat myös jatkaa tulevaisuudessa osana toimintaa. Osittain myös toiminnan hauskuuden voidaan olettaa olevan yksi selittävä tekijä sille, että oppilaat haluavat jatkaa myös tulevaisuudessa mukana vaikuttajatoiminnassa. Neljä viidestä oppilaasta ilmaisi halukkuutensa jatkaa myös tulevaisuudessa vaikuttamista, niin oppilaskuntatoiminnassa kuin mahdollisesti myös koulun ulkopuolisissa vaikuttajaryhmissä.

Sanni: Kyl mä varmaa, et se mikä on, ni ollaa Jennin kans aika paljon yhes toimittu, et must tuntuu et mä en sillan ekal ja kolmannel ollu kauheen aktiivinen. Lähinnä sen takia ku mul ei ollu semmost kaverii jonka kans mä oon siel tekemäs niit asioita ja sit mä olin jotenki tosi sillee aika yksin siel oppilaskunnas, et mä en niinku tienny et mitä mä teen siellä. Vaikka kolmannel mä olin tosi aktiivinen, varajäseneksi erittäin aktiivinen.

Tulkitsin Sannin vastauksesta, että hän koki tärkeäksi hyvän ystävän mukanaolon oppilaskunnan hallituksessa. Koska hän on vaihtamassa koulua ja siten Jenni jää nykyiseen kouluun, niin hänen vastauksestaan ei voida päätellä, että hän olisi kovin innokkaasti hakeutumassa heti uudessa koulussa mukaan sen oppilaskunnan toimintaan. Tässä kulminoituu jossain määrin myös tämän tutkimuksen ydin. Sannilla on jo hyvin kokemusta oppilaskuntatoiminnasta ja siten hänelle on rakentunut arvokasta kompetenssia toimia siellä. Jos motivoitunut ja vaikuttamisesta kiinnostunut oppilas ei ole varma hakeutumisesta mukaan oppilaskunnan toimintaan, niin miten heikosti motivoituneet ja passiivisesti vaikuttamiseen suhtautuvia oppilaita on mahdollista houkutella mukaan. Voisi kuvitella Sannin olevan arvokas lisä uuden koulun oppilaskuntatoimintaan, etenkin kun aktiivisten vaikuttajien mukaan saamista voi pitää äärimmäisen tärkeänä toiminnan jatkuvuuden kannalta. Tästä on myös pääteltävissä, että Sannin motivaatiotaso toimintaa kohtaan ei vaikuttaisi olevan aivan yhtä korkealla, kuin muilla haastatelluilla oppilailla. Sanni oli myös alun perin valittu mukaan osana väriviikkoprojektin työryhmää, jonka kautta hän vakiinnutti paikkansa osana ydinryhmää. Tästä näkökulmasta ydinryhmän toimintamalli näyttäisi palvelevan ainakin niitä, joilla on heikko luottamus omiin taitoihin tai jotka eivät itsenäisesti uskalla, halua tai jaksa hakeutua mukaan toimintaan. Kavereiden merkitystä osana oppilaskuntatoimintaa ei tulisi tämän perusteella myöskään väheksyä.

Tässä tutkimuksessa vaikuttaisi nousevan samat syyt esiin vaikuttamistoimintaan mukaan hakeutumisen taustalta, kuin Paunikallion jo lähes kaksikymmentä vuotta vanhassa tutkimuksessa (2000, 52–54). Etenkin oppilaiden kuvaama aito halu vaikuttaa, uteliaisuus ja halu saada kokemusta vaikuttamisesta. Etenkin viimeisimmän voi tulkita perusteluissa hankkia arvokasta kokemusta vaikuttamistoiminnasta tulevaa elämää varten, siellä opittavien taitojen myötä. Toiminta itsessään vaikuttaisi ruokkineen myös osalla haastatelluista motivaatiota sitä kohtaan, kun on kerran päässyt itse mukaan toimintaa se herättää lisää kiinnostusta.

Jenni: [- -] sit ehkä ku saa ite vaikuttaa, ni tulee enemmän kiinnostusta.

Jenni on ollut mukana muun muassa väriviikon järjestämisessä, mistä hän on voinut saada konkreettisia kokemuksia omasta vaikuttamisesta. Se on yksi tärkeä tekijä motivoinnissa toimintaan (Lillestøl 2000, 40; Opetushallituksen demokratiaselvitys 2011, 66). Tämän ja aiempien tutkimusten perusteella voidaan pitää erittäin tärkeänä konkreettisten kokemusten synnyttämistä oppilaille, jotta he saavat mahdollisuuden innostua oppilaskuntatoiminnasta.

Yleisellä tasolla aikuisen esimerkin voimaa ei voi vähätellä osana lapsen innostamista vaikuttamistoimintaan ja luoden uskoa sitä kohtaan. Lapset ottavat mallia ja vaikutteita aikuisista, mikä näkyi yhden oppilaan oppilaskunnanvaalikampanjassa.

Laura: Nii ja sit mä sain sellasen valtavan, tai ei valtavan mut, sellanen iso vaalikampanja. Sit me kampanjoitii, me mainostettii, me saatii lupa opettajalta karkin jakoo.

Hän jatkaa, mistä idea oli saanut alkunsa.

Laura: No koska ne (oppilaskunnanvaalit) oli melkee samaa aikaa ku oli eduskunnan vaalit, niin meiän vaalikampanjalle tuli sellanen idea (jakaa karkkia osana vaalikampanjaa). Mulla oli myös vaalikampanjalle palkintokarkit siinä lopussa, mä olin tosi kiitollinen niille.

Sekä opettajan että muidenkin aikuisten, olisi tärkeää omalla esimerkillä välittää innostusta oppilaille ja kaivaa heidän omat kiinnostuksen kohteet osaksi toimintaa. Tämä on toki helpommin sanottu kuin tehty oppilaskuntaan suunnattujen resurssien puitteissa, joihin jo aiemmin viittasin, niiden osoittautuessa melko puutteellisiksi suhteessa toiminnan tavoitteisiin.

7.2.2 Näkemyksiä toiminnan ongelmakohdista

Oppilaskuntatoiminta ei ole saavuttanut aiempaa tutkimusta mukaillen kaikkia koulun oppilaita (Thomas 2007, 204). Paunikallion (2000, 84–85) tutkimuksissa nuoret totesivat, että olisi tärkeää lisätä niiden nuorten aktiivisuutta, jotka eivät

ole mukana vaikuttamistoiminnassa. Vesa ja Laura kuitenkin ymmärsivät passiivisia nuoria ja perustelivat heidän passiivisuuttaan oikeudella omaan mielipiteeseen siitä, että heitä ei kiinnosta vaikuttaminen, eikä siihen tarvitse ketään pakottaa.

Laura: [- -] mun mielestä ihminen on semmonen et sil on oma mielipide eikä sitä tarvii muuttaa, sil on oikeus siihen. Niil on ihan oikeus et ne ei jaksu istuu siel.

Oppilaiden mielestä, hallituksen ulkopuolisilla saattaa olla vääristynyt kuva oppilaskunnan hallituksen toiminnasta ja toimintaa pidetään hyvin yksipuolisena.

Vesa: Meiän pitäis esitellä sitä meiän toimintaa enemmän mun mielest. Pitäis niinku tuoda se, että ne vois vaikka tulla... Sellaset ketkä ois kiinnostunu, ni vois tulla vaikka kattomaan, et miten. Et esiteltäs sitä meiän toimintaa ja sitä mitä me oikeesti tehää.

Vesa oli selvästi sitä mieltä, että monella ei ole käsitystä siitä, mitä oppilaskunnan hallituksessa ”oikeasti tehää” ja esittää toiminnan esittelyä ratkaisuna ongelmaan, minkä lasken tässä tutkimuksessa myös tiedottamiseksi.

Aiempi tutkimus on myös todennut, että oppilaat ovat kokeneet oppilaskunnan kokoontumisten aiheuttavan lisätyötä vaikka ne järjestetään koulupäivän aikana (Alanko 2010, 63).

Jenni: [- -] et ehk vaa se et ne ei oo siel tai, et ne ei vaa just haluu olla siel oppilaskunnas, ehk ne ajattelee et siit tulee vaa hirveesti lisää työtä ja täälästä.

Tämä voi osaltaan myös olla kytkettynä oppilaan motivaatiotasoon ja siten motivoituneet oppilaat eivät koe toiminnan tuomaa lisätyötä samoin kuin epämotivoituneet. Kuten aiemmin käsittelin, oppilaskunnan hallituksessa on hyvin paljon erilaisia rooleja, joten työmäärät siellä ovat myös hyvin erilaisia. Ydinryhmässä motivoituneet oppilaat tekevät suhteessa huomattavasti enemmän töitä muihin

oppilaisiin verrattuna. Opettaja arvostaa selvästi myös passiivisemmin osallistuvia oppilaita ja on selvää, että hekin ovat tärkeä osa toimintaa.

Opettaja: Ehkä oli liian idealistista aluks, et siel on kolkyt innokasta, jotka tiimeissä kehrittelee. Mut aika moni haluaa tulla sinne istumaan ja äänestämään ja seuraamaan. Ni seki pitäis olla ihan ok.

Tästä syystä tiedottamisen rooli korostuu, jotta oppilaiden mahdollisia harhakäsityksiä toiminnan tuomasta suuresta työmäärästä saadaan karsittua ja oppilaille tulisi selväksi, että toimintaan voi osallistua myös muuten kuin ydinryhmäläisten aktiivisuustasoilla.

Osa oppilaista oli sitä mieltä, että toiminnasta pitäisi rohkeasti tarjota kokemuksia kaikille.

Tuukka: No niidenki pitäis ehkä vähän kokee sitä (vaikuttamistoimintaa).

Aiemmin nousi esiin myös Jennin ajatus oman vaikuttamiskokemuksen synnyttävän innostusta vaikuttamista kohtaan. Osittain vastauksista nousee myös epäilykset passiivisten oppilaiden heikosta luottamuksesta omiin taitoihin, mikä on havaittu myös tuoreessa tutkimustiedossa, jonka mukaan nuorilla on hyvät tiedolliset valmiudet, mutta ongelmana on heikko luottamus omiin taitoihin (Mehtäläinen ym. 2017). Tämä ongelma ei kuitenkaan vaikuta koskevan aktiivisia vaikuttajia, mahdollisesti vain passiivisesti vaikuttamistoimintaan suhtautuvia oppilaita.

Sanni: Se ei musta oo niinkää sitä et ne ei pitäis sitä vaikuttamista tärkeänä, must vaa tuntuu et ne jotenki... [- -] Ja sitte niinku että ehkä niist tuntuu et, et ne ei oo oikeita ihmisiä vaikuttaa. Tai siis et jonkun muun pitää vaikuttaa, et on sit jotenki sillee epävarma olo, et jotenki et mul ei oo ideoita ja jos mä meen sinne vaikuttaa ni en mä tiedä, et mihin mä haluisin vaikuttaa ja nii.

Vastauksesta on tulkittavissa mahdollinen luottamuksen puute omiin mahdollisuuksiin ja taitoihin olla vaikuttaja. Tämän kaltaisissa tilanteissa juuri konkreetti-

set tulokset ja kokemukset vaikuttamisesta ovat tärkeitä, jotta usko omiin kykyihin kohentuisi.

Jennin vastauksesta on tulkittavissa usko omaan kykyyn vaikuttaa. Vaikka toimintaan motivoidaan mukaan ja siitä tehdään hauskaa, silti yhtenä tärkeimpänä ominaisuutena on usko omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin vaikuttaa. Sen puuttuessa, se syö pohjan toiminnan muilta hyviltä puolilta ja aitoa vaikuttamista ei välttämättä pääse syntymään.

Jenni: No mun mielestä joo ku sit nuoriso ja nuoret saa sit vaikuttaa, et mil-last on sit tulevaisuudes. Et jos kaikki vaa tapahtuu samal taval miten ne on sit aina ollu. [- -]

Myös Sannin vastauksesta välittyy kuva aidosta luottamuksesta siihen, että toiminnalla pääsee oikeasti vaikuttamaan.

Sanni: Varmaan niinku kertomalla, et mimmosta oppilaskunnassa on ja niinku ja kertoo sitä et sä oikeesti, niinku oikeesti pääset vaikuttamaan oppilaskunnassa.

Tätä asennetta olisi tärkeää saada myös niille passiivisille yksilöille, jotka saatavat kokea omat mahdollisuudet vaikuttaa heikkoina. Kun pienikin luottamus vaikutusmahdollisuuksia kohtaan syntyy, on siitä oletettavasti huomattavasti helpompaa siirtyä konkreettisesti vaikuttamaan. Toki myös konkreettiset esimerkit vaikuttamisesta voivat olla luomassa luottamuksen kipinää omiin taitoihin.

Puhuttaessa passiivisista oppilaista nousivat mahdollinen kiinnostuksen puute, tiedottamisen vähyys ja väärät luulot toiminnasta isoina teemoina esiin. Yksittäisenä syynä aktiiviset oppilaat näkivät tiedottamisen ongelmat vahvasti yhtenä mahdollisena syynä passiivisuudelle vaikuttamistoimintaa kohtaan. Tiedottamisen lisäämistä on esitetty aiemmin osaksi aktiivisuuden lisäämistä (Paunikallio 2000, 85). Tiedottamisessa tuntuisi olevan paljon kehitettävää, mikä on myös linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (Eskelinen ym. 2012a, 35). Moni haastatelluista selittää oppilaiden tietämättömyyttä oppilaskunnasta ja passiivisuutta sitä kohtaan heikolla tiedottamisella.

Sanni: [- -] Mun mielestä niinku se ois niinku jos tietäis enemmän siitä just, et millasta oppilaskunnassa on, et se ei oo vaa sellasta et äänestetään jostain, ja äänestetään jostain muusta, vaan et siel oikeesti pääsee tekee kaikkee aika hauskaaki sitte loppuen lopuks.

Jokainen haastateltava mainitsi puutteita tai kehitettävää juuri tiedottamisessa ja toiminnasta kertomisessa.

Tiedottaminen voi olla yleisesti ongelmallista, koska se voi jäädä luokan- ja aineenopettajien tai hallituksen jäsenen vastuulle. Siinä tapauksessa kukin opettaja määrittää, kuinka paljon hän itse tai oppilaskunnan edustaja voi kertoa esimerkiksi oppitunnin alussa oppilaskunnan asioista. Myös opettajan haastattelusta kävi ilmi, että oppilaskunnan asioista tiedottaa vain ”kourallinen” koulun muista opettajista ja hallitukseen kuuluvista oppilaista. Myös Tuukka myönsi, että unohtaa tiedottaa asioista, vaikka hän kuuluu aktiiviseen ydinryhmään. Eli tiedonkulkuun ja tiedottamiseen liittyvät ongelmat vaikuttaisivat olevan läsnä toiminnassa.

Aineistosta ilmeni myös ideoita ja hankkeita, joihin oppilaat eivät pysty vaikuttamaan. Oppilaiden motivaation säilymisen näkökulmasta on hyvä, että keskitytään mahdottomien projektien sijaan sellaisiin, jotka ovat mahdollisia toteuttaa ja oppilaat saavat konkreettisia tuloksia toiminnalleen. Samalla kun oppilaat ovat mukana itseään koskevassa päätöksenteossa, niin heidän usko muuhun vaikuttamiseen myös vahvistuu. Siten osallistumisen kokemukset saattavat vaikuttaa heidän kokemuksiin mahdollisuuksistaan vaikuttaa, esimerkiksi demokraattiseen päätöksentekoon koulussa. (Niiranen 2002, 72, 75.)

Tulkitsin haastatteluista, että opettajan perusteluille annettiin arvoa. Opettajaa kuvailtiin, että hän ottaa kaikki mielipiteet huomioon, ei suhtaudu välittömästi kielteisesti ja on avoin ideoille.

Sanni: No ainakaa semmonen joka huutaa vaa suoraa et ”joo ei”, et niinku ei. Ja mun mielestä sen pitää osaa perustella, et jos ei osaa perustella niitä asioita joita se niinku väittää, niin se ei mun mielestä niinku toimi.

Opettajalla on mahdollisuus tukea oppilaiden aktiivisuutta silloin kun hän uskalttaa antaa tilan oppilaille ja olla itse taka-alalla (Rasku-Puttonen 2006, 125). On kuitenkin turhaa antaa oppilaiden ajautua tietoisesti sellaiseen tilanteeseen, jossa he eivät voi saada omia ideoitaan läpi ja silloin opettajan vastuuna voidaan nähdä puuttuminen toimintaan, eli lasten suojeleminen negatiivisilta seurauksilta rajoittamalla osallisuutta (Save the Children 2005, 10). On tärkeää, että opettaja perustelee oppilaille, miksi jokin hake on mahdotonta toteuttaa. Näin oppilaille ei välity kuvaa, että toiminta olisi vain aikuisen motiivien ohjaamaa. Aineistosta on tulkittavissa, että opettaja on usein oppilaiden puolella ja ohjaa oppilaita ikään kuin itse päättämään, miksi jotain hanketta on turha lähteä ajamaan eteenpäin. Tämä myös täyttää Hartin (1992) ja Turjan (2011) osallisuuden yhteistoiminnallisia tasoja, jotka sisältävät neuvottelua ja jaettua päätöksentekoa. Opettajan on kuitenkin tärkeää muistaa perustella tekemiään päätöksiä. Jos oppilaskunnan yksittäinen hanke venyy, voi se aiheuttaa oppilaille pettymyksiä, mutta myös hankkeiden tyrmäminen välittömästi ilman, että siitä keskustellaan voi aiheuttaa negatiivisia seurauksia. (Paunikallio 2000, 77).

Jenni: [- -] jos sille on oikee joku selkee syy, ettei se vaa onnistu, ni kyl mä pystyn sit sillee et okei, et joo. Mut sit jos toisaalt on paljon miettiny ja tosi tarkkaa kaikki asiat selvittäny ja tälle, ni sit on vaa joku pieni juttu, ettei se onnistukkaa, ni kyl se on sit vähä semmost, et niinku jos ei oo siit omast mistää selvittämisest tai muust kiinni, ni kyl se sit vähä ottaa päähän.

On kuitenkin syytä muistaa, että oppilaskuntatoimintaa ohjaavalla opettajalla on vastuu siitä, että toiminta on tavoitteellista ja suunnitelmallista, eli opettaja on tavallaan myös pakotettu ohjaamaan ja puuttumaan toimintaan, mikä ei tue näitä tavoitteita (OKM 2011, 74). Opettajan on tärkeää löytää oikea suhde toiminnassa lapsen osallisuuden ja toiminnan tavoitteellisuuden välillä. Opettaja myös kertoi, kuinka hän pyrkii löytämään tämän suhteen oppilaista lähtevän toiminnan ja heille ohjatun toiminnan väliltä.

Opettaja: [- -] Et aika paljon me järkätään täällä jo muuta semmosta, et se kipinä pitäis lähteä niistä oppilaista. Ja mä oisin ehkä toivonu, että niistä

lähtis, niinku enemmän kipinää täs neljän vuoden aikana, mitä mä oon täs nähny.

Sen lisäksi, että oppilailta puuttuu ”kipinä”, opettaja on ymmärtänyt, että toiminnan tarkoitus on olla oppilaslähtöistä ja -keskeistä.

Opettaja: [- -] mut ehkä se suurin idea ei oookaa se ideointi, vaan se et joku kantais vastuuta niistä projekteista, joko me tai oppilaat. Mielummin oppilaat, et me ollaa muuttamist projekteista kannettu, mut niistä on jääny vähä mielee, et onks tääkää se juttu, et me järkätää Opettaja 2:n kanssa lyhä-rifestari ja hankitaan sinne palkinnot, et eihän se oo se juttu.

Ongelmana on selvästi oppilaiden motivoiminen ottamaan itse vastuuta toiminnasta tai ideoimisesta. Kun oppilailta ei synny ideoita ovat opettajat ikään kuin pakotettu ideoimaan ja kun oppilaat eivät halua ottaa vastuuta, jää sekin opettajille. Se, että oppilaskuntatoiminta on ainakin jossain määrin myös koulun ja aikuisen säätelemää, luo ristiriidan aidosti lapsesta lähtevälle halulle vaikuttaa (Gellin ym. 2012, 114–115). Myös Balli Lelingen (2011, 190) tekemässä tutkimuksessa nousi esiin ongelma opettajan kontrollin ja oppilaiden vaikutusvallan välillä. Oppilaat antavat kuitenkin itse arvoa sille, että opettaja pitää toiminnan tavoitteellisena.

Tuukka: On se ihan hyvä, se opettajan rooli on semmonen tai siis se on hyvä, et ne jotenki et, se homma ei ihan levähdä [- -]

Osittain ongelmana toimintaan mukaan motivoimisessa oli ollut myös yhtenäiskoulun rakenne. Tässä tapauksessa oppilaskunta koostuu sekä ala- että yläkoulun oppilaista. Kuten aiemmassa alaluvussa mainitsin, etenkin vanhemmat oppilaat olivat kokeneet nuoremmat oppilaat niin sanotusti rasitteena. Nuoremmat oppilaat eivät olleet täysin sisäistäneet oppilaskunnan hallituksen toimintatapoja ja siten he ovat välillä ehdottaneet päättömiä ideoita, joita vanhemmat oppilaat eivät jaksu kuunnella. Nuorimmatkin oppilaat olisi kuitenkin tärkeä ottaa osaksi toimintaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Lillestøl 2000, 52). Nykyisen kaltainen koko koulun oppilaskunta on osoittautunut haasteelliseksi, eikä siihen ole olemassa yksiselitteistä ratkaisua. Kahden oppilaskunnan perustaminen voisi mahdollisesti toimia ratkaisuna, jossa toisessa olisi mukana ala-

koulun ja toisessa yläkoulun oppilaat. Keskusteluyhteys olisi kuitenkin hyvä säilyttää näiden välillä, jotta toiminta säilyisi yhtenäisenä. Se voisi kuitenkin toimia ratkaisuna suuriin ikäeroihin, joita nykyinen malli ei huomioi.

7.2.3 Toiminnan kehittäminen

Oletin internetin tai sosiaalisen median nousevan esiin hyvinä tiedottamisen kanavana perustuen Opetushallituksen demokratiakasvatusselvitykseen (2011, 68), jonka mukaan sosiaalisen median rooli vaikuttamis- ja osallistumiskanavana on noussut tärkeäksi nuorten keskuudessa. Haastatteluissa vain Jenni ja Laura nostivat ne omatoimisesti esiin. Sanni, Vesa ja Tuukka ajattelivat internetin ja sosiaalisen median soveltuvuuden etenkin tiedottamisen kohdalla toimivaksi vasta kun otin ne puheeksi haastattelutilanteissa. Tätä taas tukee osittain aiemmin tutkitut näkemykset sosiaalisesta mediasta tehokkaana vaikuttamisen pelikenttänä (Myllyniemi 2014, 26). Toki on myös syytä olla kriittinen, koska Nuorisobarometri toteutetaan tähän tutkimukseen osallistuneita oppilaita vanhemmilla nuorilla. Mielenkiintoista olisi toki tietää, missä iässä nuoret ottavat internetin ja sosiaalisen median alustoja haltuun vaikuttamisen näkökulmasta.

Se, että kaikilta luokilta tai luokkatasoilta ei ole edustajia oppilaskunnan hallituksessa johtaa siihen, että yhden oppilaan vastuu tiedottaa niitä luokkia, joista edustajia ei ole, kasvaa suhteettoman suureksi.

Laura: Vois jotenki esim. kouluradiosta tulla esim. oppilaskuntien yhteis... Tai meillähän on (koulun niminen) peruskoulun radio, YouTubessaki, ni sinneki et nyt tulee pienet kuulumiset, et oppilaskunnan hallituksessa päättii tänää tätä tätä tätä... ja tehtii. Ja must se ois ihan kiva jos niinku ihmiset ois jyvällä, koska kaikki oppilaskunnan hallituksessa ei jaksa juoksennella luokissa ja kertoo.

Oppilaskunnan hallituksen konkreettisista toimista tiedottaminen ja kertominen voisi olla osa yleisesti toiminnasta kertomista. Siten oppilaille välittyisi mahdollisesti paremmin kuvaa, mitä oppilaskunnassa voi konkreettisesti tehdä ja mihin vaikuttaa. Tiedottamisen lisääminen parantaisi oletettavasti myös edustuksellisuuden laatua ja helpottaisi edustajien tehtävää.

Tiedottamista parantamalla olisi mahdollista kumota vääriä luuloja, joita toimintaa kohtaan saattaa osalla oppilaista olla. Tiedottaminen voisi olla myös yksi lääke kiinnostuksen kohottamiselle. Se voisi olla yksi mahdollinen tapa yhdistää oppilaiden henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita oppilaskunnan hallituksen toimintaan.

Tuukka: Mul ei oo hajuakaan, se on ihan... ei tuu mieleekää miten ne vois saada kiinnostumaan. Tietenki sillee, et ku ne pelaa paljon, koulussa ja kotona, pelaa ihan kokoajan. Ne jotka ei oo kiinnostuneita, ni jos sinne pelii saa jonkun päivityksen, missä niinku, joka keskittyy tähän, ni siten ehkä, mut ei muuten. Et se on ihan mahotonta varmaa.

Myös opettaja innostui ajatuksesta, että oppilaita motivoitaisiin mukaan toimintaan heidän omien kiinnostusten kohteiden pohjalta.

Opettaja: [- -] Kuulostaa tosi hyvältä, ehkä me ei olla saatu niitä ideoita, tai sit ne on liian suuria, tai sit ne ei oo pystyny niitä muotoilee semmosiks et niihin pääsis kiinni, mut ehdottomasti! Se olis sairaan hyvä jos saatais niitä, et mikä sua motivoi vaikuttamaan.

Opettajan haastattelussa nousee useaan kertaan esille toiminnan puutteelliset resurssit ja raamit joiden puitteissa oppilaskunta toimii. Sama ongelma nousee esille myös kun mietitään oppilaiden omia kiinnostuksen kohteita ja niiden hyödyntämistä toiminnassa.

Opettaja: [- -] Et näillä puitteilla just nää Ruutiprojektit ja muut projektit, mitkä on menossa, ni ne vie niin paljon aikaa, että.

Osa haastatelluista oppilaista oli kuitenkin hakeutunut mukaan toimintaan omien kiinnostuksen kohteiden pohjalta, mikä oli synnyttänyt intoa oppilaskuntatoimintaa kohtaan. Tuukka ehdotti, että oppilaskunnassa voisi järjestää omaan mielenkiinnon kohteeseen liittyvän tapahtuman, kuten peliturnauksen. Hän myös näkee, että se voisi olla keino saada passiivisesti suhtautuvia oppilaita

mukaan. Hän kertoi, että oli itse päätenyt mukaan toimintaan, koska halusi järjestää urheilutapahtuman.

Opettaja oli vahvasti sitä mieltä, että oppilaiden tarpeet ovat jossain määrin tyydytetty, eikä poltetta tai tarvetta vaikuttaa ole. Teppo Eskelinen kollegoineen (2012b, 244) huomasivat, että motivaatio vaikuttamista kohtaan syntyy tarpeesta saada muutos. Opettaja kuvaili tilannetta samansuuntaisesti.

Opettaja: [- -] Esim. Mikkelissä muistan ku 90-luvulla ei ollu bändikämppeä, ni se lähti tarpeesta! Se lähti siitä vaikuttamistyhjiöstä. Nuoria ei kuunneltu ja nuoret halus jotain, ni järkättii. Hirvee draivi päälle ja skeittirampit, mut entäs sitte ku ei oo tarvetta. Ei oo sitä vaikuttamistyhjiötä. Teille järjestetään jo paljon, teiän harrastukset järjestetään ja te ite järjestätte sitä kautta, ni mikä se oppilaskunnan tehtävä on sillä välillä? Pitäiskö jopa niitä jotain opettajilta tulevia salivälkkiä ottaa vuodeks pois ja kattoo mitä tulee tilalle oppilailta?

Opettajalla oli melko selviä ajatuksia siitä, että oppilaskuntatoiminta ei kiinnosta osaa oppilaista sen takia, koska ei ole syntynyt vaikuttamisen tarvetta, eli ”vaikuttamistyhjiötä”. Hän siis osittain näkee asian samoin kuin Ahonen (2000, 29), että asiat ovat oppilailla niin hyvin, että siten heillä ei ole tarvetta vaikuttaa. On todettu, että lapsi sosialisoituu helposti lapsen ulkopuolelta asetettuihin sääntöihin esimerkiksi koulussa (Gellin ym. 2012, 115). Sen lisäksi, että lapset eivät välttämättä koe omaa rooliaan vaikuttajana koulua koskevissa asioissa, saattaa selityksenä toimia myös niin sanotun tarvetyhjiön puuttuminen. Opettaja myös peräänkuulutti oppilaiden omaa poltetta vaikuttaa ja sitä, kuinka heidän tulisi nähdä vaivaa toimintaa kohtaan myös omalla ajalla.

Opettaja: [- -] Sit ne on selvittäny. Mut se siinä tuleeki pointti, että en mä neljää vuotee oo tavannu ku viis oppilasta, jolle mä oon ehkä kahesta sadasta ohjeistanu, en tiä onko liiottelua, mutta tuntuu siltä. Mut jotka on sit oikeesti seuraavalle kerralle selvittäny sen, et me päästää seuraavalle asteelle. Sit et monet on sillee, et ai nii mä unohdin, et mä katon myöhemmin. Sit seuraavalla kerralla sama ja sit se kevät onki jo ohi. Ja sit osittain ekoina vuosina mä ite selvitin niitä, mut sit mä oon alkanu miettii, et jos se palo ei oo niin kova, et selvittää, ni ehkä se idea joutaa mennäkki, et se pitäis lähtee siitä palosta. [- -]

Vaikka ideoita tulee oppilailta paljon, niin opettaja kokee, että suurimmalta osalta oppilaista puuttuu jokin viimeinen pieni kiinnostuksen murunen toimintaa kohtaan. Tämä viimeinen innostus toimintaa kohtaan voisi auttaa oppilaita muistamaan ja jaksamaan hoitaa sovitut asiat ja viemään siten ideoita eteenpäin, ilman opettajan jatkuvaa ohjaamista. Asioiden tulisi olla innostavia, jotta niiden käsittely on mielekästä ja niiden eteen jaksaisi nähdä vaivaa myös vapaa-ajalla (Paunikallio 2000, 56). Tässä nousee esiin juuri oppilaiden omien kiinnostuksen kohteiden yhdistäminen osaksi oppilaskuntaa. Se voisi olla yksi mahdollisuus löytää sopivan mielekkäitä projekteja, joita oppilaat jaksaisivat hoitaa myös omalla ajalla. Aiemmin on todettu, että oppilaiden kiinnostus toimintaa kohtaa laskee jos siellä käsiteltävät asiat on koettu merkityksettömiksi. Haasteita on myös havaittu siinä, että projektit saattavat usein jäädä kesken. (Alanko 2010, 63.) Opettaja kertoi haastattelussa myös erilaisista puutteellisista resursseista, joista aika oli yksi. Hän kertoi kuitenkin ydinryhmän toimineen osittain ratkaisuna projektien jatkuvuuden näkökulmasta.

Opettaja: Nii ja se kausi pitää olla pidempi ku se yks vuosi. Ja sitä mä en tienny ja ei me haluttu ehkä niinku oppilaskunnan kausi, et mä oon aina jotenki ajatellu et se ois lähtökohtasesti yhen vuoden. Mut ei me saatu ekan kahen vuoden aikana mitää jatkuvuutta. Et kaikki hommat jäi kesken ku ei ollu sitä niinku jatkuvuutta. Ja nyt me ollaa saatu niinku (jatkuvuutta).

Kaksi oppilasta kyseenalaisti melko suoraan sen, tarvitseeko kaikkien oppilaiden edes olla kiinnostuneita oppilaskunnan hallituksesta.

Laura: Itseasias ehkä ne sais kiinnostumaan jos niille selittäis enemmän mitä siel tehää ja mun mielestä ihminen on semmonen, et sil on oma mielihope eikä sitä tarvii muuttaa, sil on oikeus siihen. Niil on ihan oikeus et ne ei jaksa istuu siel.

Tämä on erittäin hyvä huomio ja mielestäni ei ole myöskään perusteltua, että kaikkien oppilaiden tulisi olla kiinnostuneita hakemaan paikkaa hallituksesta ja toimimaan siellä. Olisi kuitenkin suotavaa, että kaikki koulun oppilaat olisivat kiinnostuneita hallituksen toimista ja olisivat tietoisia siitä, mitä siellä tapahtuu ja miten asioihin on mahdollista vaikuttaa.

Oppilaskunnan hallituksessa vaikuttaisi vallitsevan hyvä henki sekä oppilaiden kesken että oppilaiden ja opettajien välillä. Jenni nosti myös haastattelussa esiin, että yleinen kouluviihtyvyys ja positiivinen suhtautuminen koulunkäyntiä kohtaan voisi myös auttaa kiinnostuksen löytämisessä oppilaskunnan toimintaa kohtaa.

Jenni: No ehkä semmonen luokkahenki, et jos on esim. ku meidän luokan on mukavaa opiskella ja tällee, et jos ajattelee, et koulu on tylsää, ni ei sit varmaa jaksakkaa mitää oppilaskuntaa. Mä luulen et luokan yhteinen henki ja sit kans jos on jotai mukavii opettajii, jotka innostaa ni se.

Tätä voisi mukailla myös Abraham Harold Maslowin (1970) kehittämään tarvehierarkiaan siten, että niin sanotut koulunkäyntiin liittyvät perusasiat tulee olla kunnossa, ennen kuin voi kiinnostua oppilaskunnan kaltaisesta vapaaehtoistoiminnasta. On epärealistista ajatella, että esimerkiksi koulukiusattu oppilas voisi kiinnostua muiden edustamiseen perustuvasta toiminnasta. Toki sekin on mahdollista, mutta huomattavasti luontevampaa on lähteä mukaan toimintaan kun turvallisuuden tarve on täytetty, ennen kuin on valmis ottamaan vastuuta oppilaskunnan hallituksen kaltaisessa toiminnassa.

Haastatteluista kävi ilmi, että oppilaskunnan hallituksen toimintaan on mahdollista päästä mukaan myös vaikka ei ole virallisesti hallituksen jäsen.

Sanni: [- -] sitte se mikä meil on myös, ni et ydinryhmää voi ottaa tyyppei sillee, et periaattees vaik tyyppi ei oo ydinryhmässä, niin se voi päästä niihin ydinryhmäläisten tiimeihin jos ydinryhmäläiset pyytää sen niihin. Et ne tietää, et hei tää tyyppi on niinkun hyvä vaikuttaja ja hyvä tekee niinku työskentelee.

Tämä on hyvä keino saada muita mukaan, jotka ovat mahdollisesti jääneet ilman hallituspaikkaa vaaleissa. Ongelmaksi muodostuu se, että kyseinen toimintamalli saattaa rajata potentiaalisesti hyviäkin vaikuttajia ulkopuolelle jos toimintaan mukaanpääsyyn vaaditaan tietynlaista käytöstä tai mukaan pyydetään vain lähimpiä ystäviä. Sillä aktiiviset vaikuttajat eivät välttämättä aina ole koulutyössä parhaiten menestyviä tai niitä, joita opettajat olettavat (Lillestøl 2000, 9, 46). Aiemmin on todettu, että toimintaan saattaa hakeutua mukaan myös tukea ja

kannustusta vaativia lapsia, jotka tämä malli oletettavasti sulkee ulkopuolelle (Karhuvirta & Lestinen 2015, 12). Vaikuttaisi kuitenkin, että toiminta on avointa kaikille ja heillä on siten mahdollisuus hakea mukaan vaalien kautta. Hallituksen ulkopuolisten mukaanotossa ongelmaksi voisi muodostua myös sopivan mittaisten projektien toteuttaminen. Projektien tulisi mahdollisimman nopeasti saada aikaiseksi konkreettisia vaikuttamiskokemuksia, koska juuri ne tukevat lasten osallistumismotivaatiota (Lillestøl 2000, 40; Opetushallituksen demokratiaselvitys 2011, 66).

Lahjomisella toimintaan mukaan voi olla sekä hyviä että huonoja seurauksia. Oppilaskunnan hallituksessa on ollut mukana oppilaita pelkän palkkion vuoksi, minkä johdosta heidän osallistuminen kokouksiin ja muuhun hallituksen toimintaan on ollut olematonta. Tämä ei varsinaisesti palvele oppilaskunnan toiminnan tarkoitusta. Kuitenkin Laura myönsi itse hakeutuneen mukaan toimintaan ensimmäisellä luokalla oppilaskunnan palkkion, eli retken takia ja nyt neljännellä luokalla hän on erittäin motivoitunut hallituksen jäsen. Hän pääsi kokemaan oppilaskunnan hallituksen toimintaa, mikä sai hänet innostumaan siitä.

Valtaosa haastatelluista innostui ideasta, että oppilaskunnan toimintaa voisi viedä myös osaksi koulun lähiympäristöä. Osa heistä koki, että se voisi motivoida myös muita mukaan. Osa perusteli ideaa hyväksi myös sen takia, että lapset tulisivat paremmin huomioiduiksi lähiympäristön suunnittelussa. Sanni koki, että lähiympäristöön vaikuttaminen ei olisi mitenkään välttämätöntä. Hänen haastattelusta välittyi turhautuminen vuodesta toiseen jatkuneeseen tekonurmihankkeeseen koulun läheiselle kentälle. Mikäli tekonurmi oli edelleen vahvasti hänen ajatuksissa, voi se selittää myös melko neutraalia suhtautumista lähiympäristöön vaikuttamisesta.

7.3 Yhteenveto tuloksista

Tässä yhteenvedossa tiivistän tutkimukseni tulokset ja vastaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Ensimmäinen tutkimuskysymys koski oppilaskunta-aktiivien käsityksiä heidän osallisuustasoista, sivuten myös demokratian eri ulottuvuuksia, joita toiminnassa oli läsnä. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoitus oli selvittää, miksi aktiiviset vaikuttajaoppilaat kokevat vaikuttamisen tärkeäksi ja mikä siihen on heitä innostanut. Kuljetan opettajan näkökulmia tulosten mukana. Sivuan myös haastateltavien näkemyksiä toiminnan puutteista ja pyrin löytämään mahdollisia kehityskohteita toiminnalle.

Millä eri osallisuuksien tasoilla oppilaskunnan jäsenet ovat?

Ongelmallista tuloksissa on, että en pysty luotettavasti pureutumaan koko oppilaskunnan hallituksen osallisuustasoihin teorioiden valossa. Vaikuttaisi kuitenkin haastateltujen vastausten perusteella siltä, että toiminnassa on olemassa ikään kuin hierarkia, minkä mukaan myös osallisuustasot vaihtelevat, riippuen siitä missä roolissa oppilas on. Taustaluvuissa toimivat teoriat keskittyvät muun muassa aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutus- ja valtasuhteeseen. Niiden pohjalta vaikuttaisi, että aktiiviset oppilaat toimivat Hartin (1992) ja Turjan (2011) osallisuusteorioiden valossa korkeimmilla tasoilla. Kyseisissä teorioissa peilataan aikuisen roolia lasten osallisuuteen, mutta aineiston pohjalta vaikuttaisi, että ydinryhmä ottaa osittain aikuisen roolin suhteessa passiivisiin oppilaisiin. Toiminnassa hyvää on se, että halukkaat ja aktiiviset vaikuttajat voivat hakeutua hierarkiassa korkeimmalle tasolle (ydinryhmään), jossa osallisuus näyttäisi tutkimustulosten perusteella toteutuvan paremmin kuin yleisellä tasolla oppilaskunnan hallituksessa.

Oppilaiden osallisuuden kohdistumista, eli mihin heillä oli mahdollista vaikuttaa, oli mahdollista arvioida Turjan (2011, 50) teoriassa esitetyn aihe- ja vaikutuspiirin, sekä Tujulan (2017, 71) esittämän demokratian syvyyden avulla. Siten pystyttiin tulkitsemaan, että oppilaskunnan vaikuttaminen näyttäisi keskittyvän pitkälti yksittäisiin teemaviikkoihin ja -päiviin, yksittäisten hankintojen ohessa. Toiminta saavutti parhaimmillaan aikuisten ja lasten yhteisen tason, millä tarkoite-

taan esimerkiksi koulun tiloihin tai opetukseen liittyvää suunnittelutoimintaa (Turja 2011, 50). Opetuksen järjestämistä koskeviin kysymyksiin ei vaikuttanut olevan suurta poltetta vaikuttaa, mutta se oli kuitenkin mahdollistettu oppilaille ja sitä oli myös tapahtunut, muun muassa koulun uuden opetussuunnitelman suunnittelutyössä.

Oppilaiden haastatteluista oli tulkittavissa kansalaispätevyyden piirteitä. Niistä välittyi halu vaikuttaa ja vahva usko omiin vaikutusmahdollisuuksiin (Eränpalo & Karhuvirta 2013, 13). Suurin osa heistä myös vaikutti kokevan vaikutusvaltaa suhteessa muihin oppilaisiin oppilaskunnan asioissa. Mielestäni sitä ei ole mahdollista esiintyä jos osallisuutta oppilaskunnan asioihin ei olisi. Aineistosta nousi esiin muiden opettajien eriävä suhtautuminen oppilaskuntatoimintaan. Siihen ei ollut mahdollisuuksia pureutua tarkemmin tässä tutkimuksessa. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että opettajien välillä on eroja siinä, kuinka paljon oppilaskunnan asiat ovat esillä luokahuoneissa. Kärjistäen se voi johtaa siihen, että ydinryhmän oppilaiden osallisuudelle ei ole tilaa kaikissa luokahuoneissa ja oppilaskunnan asioita jää käsittelemättä, eikä silloin myöskään toiminnan edustuksellisuus pääse osallisuuden ohella toteutumaan.

Miksi oppilaskunnan hallituksen aktiiviset vaikuttajaoppilaat kokevat vaikuttamisen tärkeäksi ja mikä siihen innostaa?

Kaikki oppilaat vaikuttivat olevan koulutyöhön positiivisesti suhtautuvia, mikä on myös linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Thomas 2007, 204). Aineistosta välittyi osan kohdalla vahva tuki kodista tulevalle kannustukselle vaikuttamistoimintaa kohtaan. Osittain oppilaiden motivaatiotasosta kertoo myös se, että suurin osa heistä halusi jatkaa vaikuttamistoiminnassa myös tulevaisuudessa.

Toimintaa perusteltiin tärkeäksi muun muassa siellä opittavien taitojen vuoksi. Perusteluina esiintyi myös vaikuttamisen tärkeys, yhteisen hyödyn tuottaminen, toiminnasta saatava arvostus ja ehkä hieman yllättäen, myös tiedon saaminen nousi yhtenä perusteluna toiminnan tärkeydestä. Myös toiminnan hauskuus ja sen palkitsevuus nousi vastauksista esiin. Itsensä kehittäminen ja taitojen hankkiminen on myös aiemmin todettu nuorten syinä hakeutua mukaan vaikuttamis-

toimintaan ja ne nousivat myös tässä tutkimuksessa esiin. (Eskelinen ym. 2012b, 244; Kurikka 1997, 35). Oppilailla vaikutti olevan positiivinen asenne oppilaskuntatoimintaa kohtaan ja vahva usko omiin kykyihin vaikuttajana. Tuloksista nousi esiin epäily passiivisten oppilaiden heikosta luottamuksesta omiin taitoihin. Oppilaiden näkemysten perusteella vaikuttaisi siltä, että toiminnan ongelmana saavuttaa passiivisia oppilaita ovat väärät käsitykset toiminnasta ja tiedottamisen puute. Tiedottamisessa on myös aiemmin havaittu ongelmia ja sitä tulisi kehittää (Eskelinen ym. 2012a, 35). Yhtenä tiedottamiseen liittyvänä ongelmana vaikutti olevan se, kenen vastuulla se on. Aineistosta nousi esille koulun muiden opettajien erilaiset suhtautumiset oppilaskuntatoimintaan. Opettajan haastattelun perusteella vaikuttaisi siltä, että kaikki opettajat eivät tiedota oppilaskunnan asioista. Myöskään kaikki edustajat eivät saa välttämättä tasavertaisia mahdollisuuksia tiedottaa ja välillä myös edustajat unohtavat itse tiedottamisen.

Tämän ja aiemman tutkimuksen mukaan, voidaan todeta konkreettisten kokemusten saamisen olevan ensiarvoisen tärkeää, jotta innostus toimintaa kohtaan säilyy (Lillestøl 2000, 40; Opetushallituksen demokratiaselvitys 2011, 66). Oppilaiden motivaation säilymisen kannalta vaikuttaisi olevan myös tärkeää, että he saavat perusteluita päätöksille projekteista, joita ei ole mahdollista toteuttaa. Toiminnassa olisi tärkeää saada oppilaat motivoitua ottamaan vastuuta, jotta toiminta pysyy oppilaslähtöisenä. Nyt vastuuta kykenee ottamaan vain osa ydinryhmän oppilaista. Opettaja näkee osittain syynä oppilaiden kiinnostuksen puutteelle mahdollisen ”tarvetyhjiön” puuttumisen. Opettaja kokee, että oppilailla ovat asiat niin hyvin, ettei vaikuttamisen tarvetta synny. Olennaista motivoinnissa olisi yhdistää oppilaiden kiinnostuksen kohteet osaksi oppilaskuntatoimintaa. Tiedottamisen toimiessa mahdollisesti toimintaa kohtaan vallitsevien harhaluulojen karsijana, voisi se toimia myös toiminnasta kertomisessa. Oppilaat ymmärtäisivät mahdollisuuden omien kiinnostuksen kohteiden yhdistämisessä osaksi toimintaa, esimerkiksi tapahtuman tai urheiluturnauksen järjestämisenä. Jos oppilaat lähtevät mukaan toimintaan, saattavat kokemukset vaikuttamisesta ruokkia luottamusta omien mielipiteiden tärkeydestä ja niiden vaikuttavuudesta, mikä mukailee aiempaa tutkimusta (UNICEF 2002, 25–26). Se saattaa innostaa oppilaita jäämään mukaan toimintaan.

8 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on suuri rooli aineiston tulkinnessa. Olen pyrkinyt tiedostamaan ja hallitsemaan aineistonkeruuseen sekä minuun tutkijana liittyvää vaihtelua tutkimusprosessin edetessä. Olen myös pyrkinyt raportoidaan tämän tutkimuksen vaiheita ja perustelemaan tekemiäni päätöksiä mahdollisimman tarkasti, jotta tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta voidaan arvioida paremmin. (Kiviniemi 2007, 81–82.) Haastateltavat, tässä tutkimuksessa lapset, saattavat joskus vaieta ikävistä asioista. He eivät välttämättä kerro kaikkea, koska he saattavat olettaa siitä seuraavan heille ikävyyksiä. Kysyminen ja vastaaminen ovat aikuisen ja lapsen välillä kuitenkin hyvin arkipäiväistä. Lapset oppivat siihen kotona, päivähoitossa ja koulussa, eikä siitä välttämättä synny negatiivista valta-asemaa haastattelutilanteeseen. Tilanne on siis lapsille kulttuurisesti tuttu ja mielestäni kaikki haastatellut oppilaat vastasivat kaikkiin kysymyksiin parhaansa mukaan, etenkin kun aihealue oli mieluista heidän aktiivisen vaikuttajataustan vuoksi ja osa haastatelluista oli hyvinkin innostuneita saadessaan osallistua haastatteluihin. (Alasuutari 2005, 148, 152.) Koin myös opettajan haastattelusta välittyneen intohimon toimintaa kohtaan ja hän oli hyvin innoissaan saadessaan osallistua tutkimukseen kertomalla heidän tavastaan järjestää oppilaskunnan toimintaa. Tässä tutkimuksessa voi olettaa lasten kertoneen kaiken parhaansa mukaan, koska aihe on yleisesti ottaen melko neutraali, eikä siten ole syytä olettaa, että lapsi vaikenisi jostain teemasta tai aiheesta. Joissain kohtaa haastattelua mielestäni syntyi opettaja-oppilas -tyylinen suhde, jolloin oppilaista osa vastasi kysymyksiin, kuten he olettivat niihin kuuluvan vastata (Alasuutari 2005, 153). Sitä olen pohtinut myös tulosluvussa kun oppilas puhui muiden oppilaiden huomioimisesta, mutta myöhemmin kävi ilmi, että hän ei ota kaikkia oppilaita sittenkään niin hyvin huomioon kuin oli antanut ymmärtää.

Luotettavuuden kannalta on hyvä muistaa käyttämäni haastattelumetodin vuorovaikutuksellisuus. Vaikka pyrin saamaan lapsen äänen kuuluviin, se ei ole vuorovaikutuksellisuuden takia täysin lapsen oma ääni. Siihen vaikuttaa myös tutkijan, eli minun, tulkinta lapsen vastauksista. (Alasuutari 2005, 162.) Haastattelumenetelmässä on mahdollista observoida haastateltavaa ja näin tarkistaa

vastausten validius. Mielestäni oppilaista välittyi haastattelutilanteissa aito innostus aihetta kohtaan ja siten tilanteista välittyi vilpittömyys, mikä mielestäni lisää vastausten uskottavuutta. Menetelmä mahdollisti myös tarkennukset kysymyksiin ja vastauksiin, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36.) Havaitsin kuitenkin ongelman esimerkiksi tiedottamiseen liittyvässä teemassa. Oppilaat eivät mielestäni täysin ymmärtäneet eroa oppilaskunnan toiminnasta kertomisen ja oppilaskunnassa tehtyjen päätösten tiedottamisen välillä. Koin eron tekemisen haasteelliseksi ja ainakin osittain epäonnistuin siinä. Ratkaisuna ongelmaan ja selkeämmän eron tekeminen olisi voinut onnistua toisenlaisilla sanavalinnoilla. Tiedottamisen sijaan olisin voinut puhua esimerkiksi tulosten raportoinnista ja toiminnasta tiedottamisen sijaan käyttää toiminnan esittelemistä muille oppilaille.

Aineiston keruun laadukkuutta on mahdollista parantaa jo etukäteen suunnitteleamalla hyvä haastattelurunko. Etukäteen on hyvä miettiä, miten eri teemoja on mahdollista syventää ja miettiä mahdollisia lisäkysymyksiä ja niiden muotoa. Käytin tutkimuksessa myös haastattelupäiväkirjaa, johon kirjasin ylös huomioita hyvistä ja huonoista kysymysmuodoista. Pyrin myös kirjaamaan muistiin huomioita haastateltavista, mutta en kokenut siitä olevan hyötyä ja merkinnät jäivät melko olemattomiksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184.) Huomasin kuitenkin ensimmäisten haastatteluiden jälkeen, että esimerkiksi internet ja sosiaalinen media ei tuonut tutkimukseen käytännössä mitään lisäarvoa, joten jätin ne vähemmälle huomiolle jälkimmäisissä haastatteluissa. Yritin myöhemmin ujuttaa internetiä ja sosiaalista mediaa mukaan oppilaskunnan teemaan, etenekin tiedottamisen näkökulmasta. Haastattelurungosta (liite 2) näkyy myös kokemattomuuteni haastattelijana, sillä se sisältää hyvin paljon teemoja syventäviä apukysymyksiä.

Haastattelu työtapana on pohjimmiltaan kuin mikä tahansa kasvokkain tapahtuva vuorovaikutustilanne. Haastattelutilanteessa keskustelu kuitenkin järjestettiin tutkijan, eli minun halusta ja se eteni myös omien intressieni mukaisesti, ohjasin keskustelua ja sen teemoja tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti. Haastattelutilanteen poikkeavuutta tavallisesta vuorovaikutuksesta korostaa myös keskustelun tallennus, eli tässä tutkimuksessa äänitallenteen nauhoitus ja muistiinpanot.

Myös haastattelijan ja haastateltavan roolit ovat selkeämmät, kuin arkisessa keskustelussa. Haastattelutilanteissa pyrin haastattelijana keräämään mahdollisimman paljon tietoa ja haastateltavat vastasivat ja jakoivat sitä parhaansa mukaan. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23.) Tärkeää on kuitenkin saada haastattelutilanne muistuttamaan keskustelua ja välttää sen ajautumista kuulusteluksi. Tämä osoittautui osittain haasteelliseksi etenkin oppilaiden haastatteluissa. (Eskola & Vastamäki 2007, 35). Seurasin oppilaiden haastatteluissa ennalta suunniteltuja, teemoja syventäviä apukysymyksiä melko tarkasti, mikä loi tilanteista enemmän kuulustelun kuin keskustelun kaltaisia tilanteita. Opettajan haastattelu sujui huomattavasti luonnollisemmin ja se vaikutti huomattavasti vapautuneemmalta ja keskustelevalmalta. Haastattelijana onnistuin pysymään melko neutraalina läpi haastattelutilanteiden. En kokenut, että olisin esittänyt omia mielipiteitä tai hämmästellyt haastateltavien vastauksia. Onnistuin antamaan kysymysten ja keskustelun johdattelun ohessa hyvää palautetta, missä kehoitin haastateltavia jatkamaan tai kiitin heitä vastauksen riittävydestä. (Ruusuvuori ja Tiittula 2005, 44–45.)

Olen pyrkinyt kuvailemaan mahdollisimman tarkasti tutkimukseni vaihteita, aineiston keruusta sen analyysiin sekä kuvailemaan, kuinka olen saatua aineistoa tulkinnut. Olen näin tavoitellut tutkimuksen reliaabeliuden parantamista kuvailemalla omaa toimintaani tutkijana prosessin eri vaiheissa. Silti on syytä muistaa oma vaikutukseni haastattelijana haastateltavilta saatuu aineistoon, sillä haastattelut ovat aina vuorovaikutustilanteita. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.)

Tutkimukseni keskittyy käytännössä vain koulumaailmassa tapahtuvaan vaikuttamiseen. Tuloksia on syytä peilata kriittisesti aiempaan tutkimustietoon aiheesta, sillä olen rajannut aineistoni tiukasti aktiivisiin vaikuttajiin, joilla oletettavasti on hyvin erilainen käsitys koulun asioihin vaikuttamisesta verrattuna koulun muihin oppilaisiin. Siten tutkimustulokseni ei anna realistista kuvaa vaikutusmahdollisuuksien kokemisesta koko koulun osalta. Se kuitenkin mielestäni kuvaa hyvin ydinryhmän kaltaista toimintaa, joka on vaikuttajatoiminnan näkökulmasta hyvin homogeeninen ja siten myös ainutlaatuinen vaihtoehtomalli.

Laadullisessa tutkimuksessa on usein haastavaa määritellä sopivaa määrää haastateltavia. Tutkimukseni aineisto onkin kvantitatiivisesti liian pieni, jotta siitä olisi mahdollista tehdä tilastollisia yleistyksiä, mutta koen sen olleen riittävä syvälliseen tulkintaan koskien vaikuttamiseen motivoituneita lapsia ja heidän motiiveita vaikuttamista kohtaan. Saturaatiossa haastateltavat eivät anna enää uutta tietoa. Koin, että haastatteluista alkoi nousta pitkälti samoja asioita, etenkin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla, joten toiminnan osallisuudesta voidaan tehdä tulkintaa melko luotettavasti, sillä toiminnasta piirtyi melko selkeä ja yhtenäinen kuva haastatteluiden perusteella. Toki on syytä muistaa, että kaikki haastatellut oppilaat olivat aktiivisia vaikuttajia ja ydinryhmän jäseniä. Toiminnan osallisuustasoista olisi saattanut syntyä erilainen kuva jos haastatteluihin olisi osallistunut myös passiivisemmin toimintaan suhtautuvia oppilaita ydinryhmän ulkopuolelta. Toiseen tutkimuskysymykseen nousi myös melko paljon samoja aiheita, ehkä osittain siksi, että aineisto oli valikoitu ja tarkkaan rajattu, sekä siten melko homogeeninen. Etenkin oppilaiden motivaatio vaikuttamista kohtaan oli selvästi korkealla tasolla ja ehkä siksi vastaukset alkoivat toistaa itseään. En silti halua käyttää saturaation käsitettä tässä yhteydessä, etenkin toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, sillä esimerkiksi tutkimuksesta kieltäytyneet olisivat saattaneet hyvinkin tuoda esille erilaisia ja uusia näkökulmia heidän kieltäytymisten taustalla vaikuttavien motiivien vuoksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58–59.) Olin kiinnostunut motivoituneista ja aktiivisista oppilaista, joita tähän tutkimukseen valitsin ja mielestäni on perusteltua olettaa sellaisten hakeutuneen mukaan oppilaskunnan hallituksen ydinryhmän kaltaiseen toimintaan ja siten päätynyt myös mukaan tähän tutkimukseen. Kieltäytymisten ja aikataulullisista syistä ei ollut mahdollisuutta haastatella enempää oppilaita. Tutkimukseen olisi toki ollut mahdollista valita myös toisen koulun vastaavanlainen vaikuttajaryhmä, sillä on perusteltua olettaa, että sen toimintaan olisi hakeutunut vastaavanlaista oppilasainesta (Kiili 2016, 134; Tammi 2017, 43; Thomas 2007, 204). Nyt pystyin kuitenkin pureutumaan tarkemmin juuri sen vaikuttajaryhmän osallisuustasoihin, missä haastatellut oppilaat toimivat ja pystyin myös tarkkailemaan heidän kokouskäytänteitä ilman, että työmäärä olisi noussut suhteellisen suureksi pro gradu -työlle.

Olen parhaani mukaan ottanut huomioon kaiken käytettävissä olevan aineiston ja pyrkinyt perustelemaan tekemiäni tulkintoja avoimesti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Mielestäni tutkimustulokset keskustelevat yhdessä esittämäni teorioiden kanssa. Osittain eri teorioihin kytkeytyneiden tutkimustulosten pohjalta on mahdollista myös löytää uusia näkökulmia oppilaskuntatoimintaan ja oppilaiden suhtautumisessa kyseiseen toimintaan.

9 Pohdintaa

Tutkimukseni koulu vaikuttaisi tarjoavan hyvät mahdollisuudet oppilaille toimia osana oppilaskuntaa ja siten myös vaikuttaa koulun asioihin. Ongelmana näyttäisi kuitenkin olevan sama teema, josta tutkimukseni alkuperäinen idea syntyi. Kuinka lapsia saisi motivoitua mukaan ja kuinka heidät saadaan hyödyntämään tarjottua mahdollisuutta vaikuttaa. Mielestäni tämä on osittain resurssikysymys ja oppilaskunnalla ja sen pienillä resursseilla ei yksinkertaisesti ole aikaa tai energiaa muokata toimintaa kaikille oppilaille innostavaksi. Siten siitä voi myös välittyä aiemmin Vesikansan (2002, 17) mainitsema kuva oppilaiden kasvattamisesta alistuneeseen alamaisten rooliin.

Toiminnassa on mahdollistettu paikat osallistua ja vaikuttaa kaikille koulun oppilaille, mutta ongelma on heidän saamisessaan osaksi toimintaa. Osa oppilaista oli sitä mieltä, että kaikkien ei tarvitse olla kiinnostuneita vaikuttamisesta ja oppilaskuntatoiminnasta. Oppilaskunnan hallituksen ulkopuolisten oppilaiden olisi mielestäni hyvä saavuttaa vähintään Hartin (1992) esittämän osallisuusmallin neljäs askelma. Sitä mukaillen aikuisen roolissa toimisi oppilaskunnan hallitus suhteessa sen ulkopuolisiin oppilaisiin. Kun oppilaille on tehty selväksi mistä oppilaskunnasta on kyse, saavat he itse tehdä päätöksen osallistumisestaan. Nykyinen malli toimii pitkälti tämän tason pohjalta, mutta olisi tärkeää, että kaikille koulun oppilaille olisi selkeästi selvillä, kuinka oppilaskunta toimii, mihin se voi vaikuttaa ja miten siellä vaikutetaan. Tämän pohjalta oppilas voi itse vapaaehtoisesti valita oman aktiivisuustason toimintaa kohtaan. Nyt vaikuttaisi siltä, että ainakin osalla passiivisista oppilaista on epärealistiset tai muuten vääristyneet kuvat oppilaskunnan toiminnasta. Siten toiminta saattaa heikoimmillaan jäädä esitettyjen teorioiden alimmille tasoille, eikä oppilas ymmärrä mistä toiminnassa on kyse. Siten puuttuu myös mahdollisuus vaikuttaa itse aiheeseen tai tapaan, kuinka siitä kommunikoidaan. Oppilailla on silloin myös heikko mahdollisuus muodostaa omia mielipiteitä asiasta. (Hart 1992.) Mielestäni Turjan (2011) esittämän teorian pohjalta oppilaiden vähimmäistasona voisi toimia mukanaolo. Siitä oppilaalle tarjoutuu mahdollisuus liikkua ylemmille tasoille oman kiinnostuksen mukaan ja operoida eri toimintaprosessien ja osallisuudentunteiden alueilla.

Edustuksellinen demokratia ja vapaaehtoisuus luovat eräänlaisen dilemman oppilaskuntatoimintaan. Toiminnan tulisi eettiseltä pohjalta perustua muun muassa Save the Childrenin (2005) mainitsemaan vapaaehtoisuuteen, eikä sinne tulisi pakottaa oppilaita. Olisi kuitenkin suotavaa saada vähintään yksi edustaja jokaiselta luokkatasolta, jotta yksittäisen oppilaan vastuu ei kasva liian suureksi tai jokin luokka-aste ei ole yliedustettuna. Toimintaan mukaan pakottaminen ei kuitenkaan voi olla ratkaisu ja valtaosan haastatteluista kävi ilmi aidon halun merkitys olla mukana vaikuttamassa. Oppilaiden vastauksista ilmeni sisäisen kansalaispätevyyden piirteitä, kuten halu olla mukana vaikuttamassa ja usko omiin kykyihin vaikuttajana (Eränpalo & Karhuvirta 2013, 13). Myös motivaation kannalta on tärkeää, että halu toimintaa kohtaan tulee oppilaalta itseltään ja on siten myös vapaaehtoisuuteen perustuvaa (Paunikallion 2000, 52). Siksi olisi tärkeää löytää keinot motivoida oppilaita hakeutumaan vapaaehtoisesti mukaan toimintaan, mikä voisi myös synnyttää tervettä kilpailua jäsenten välille paikoista ydinryhmässä, eikä sen toiminta jäisi muutaman oppilaan harteille.

Olisi tärkeää muokata nuorten asenteita vaikuttamistoimintaa kohtaa positiivisemmaksi jo varhain. Siihen ei kuitenkaan riitä pelkkä oppilaskuntatoiminta. Asennemuutoksen muokkaamista tulisi harjoittaa luokkahuoneissa, ottamalla oppilaskunta isommaksi ja näkyvämmäksi teemaksi. Luokissa tapahtuvaa toimintaa oppilaskuntaan liittyen tulisi sitoa vahvemmin oppilaskuntaan. Tutkimukseeni osallistuneen koulun muilla oppilailla saattoi olla epäselvää, että esimerkiksi Ruutiraha -äänestykset ovat oppilaskunnan järjestämiä ja siellä oppilaat aidosti pääsevät päättämään rahojen käyttökohteista. Tämä on myös resurssikysymys, kuinka paljon suunnitellulta opetukselta kukin opettaja haluaa uhrata aikaa oppilaskunnan toiminnalle. Tähän todennäköisesti vaikuttaa jokaisen opettajan henkilökohtainen kiinnostus oppilaskunnan toimintaa ja yleisesti vaikuttamista kohtaan.

Oppilaskuntatoiminnan uudistaminen Tujulan (2017, 84) esittämään luokkakohdittaisen vaikuttamisen suuntaan, on mielestäni perusteltu ja kokeilemisen arvoinen. Se korostaa yksittäisen opettajan roolia ja siinä tapauksessa osallistuvaa

kansalaisuutta tukevia sisältöjä ja toimintamalleja tulisi ottaa suuremmaksi osaksi opettajankoululaitokseen, osaksi opettajien koulutusta kuten on jo aiemmin esitetty (Mikkola 2006, 56). En kuitenkaan näe, että oppilaskuntatoiminnan voisi välittömästi korvata ja siirtää vastuun siitä luokan- ja aineenopettajille. Opettajien demokratiakäsitykset vaikuttavat edustavan parlamentaarisia toimintatapoja tukevaa demokratiaa, mikä voi luoda oppilaille abstraktin kuvan demokratiasta (Tujula 2017, 73, 83). Opettajien suhtautumisessa vaikuttamistoimintaan vaikuttaisi olevan myös eroja. Tästä syystä kyseinen malli voisi johtaa oppilaat hyvin eriarvoiseen asemaan. Oppilaskunta nykyisellä mallillaan toteuttaa opetussuunnitelmissa ja laeissa määritellyt pykälät lasten ja oppilaiden osallisuustoiminnasta, mutta sen siirtäminen luokahuoneisiin jättäisi näiden lakien ja pykälien toteuttamisen enemmän yksittäisen opettajan vastuulle. On todettu, että kansalaiskasvatusta voi tapahtua koulussa oppiaineeseen katsomatta (Nivala 2006, 59). Miksi ei siis luokahuonedemokratiallakin olisi paikkansa oppiainerajat ylittävässä opetuksessa, ainakin teoriassa. On toki mahdollista, että luokissa tapahtuu jo deliberatiivisen demokratian keinoja hyödyntävää opetusta, mutta se voi joissain tapauksissa olla oppilaille haasteellisesti tunnistettavissa.

Luokahuoneista luonnollinen siirtymä voisi olla oppilaskunta ja vaikuttaminen koko koulun tasolla. Se olisi yksi keino kirkkaasti pienemmäksi oppilaskunnan hallituksen ja passiivisten oppilaiden välille syntyneitä kuilua. Siihen auttaa osaltaan malli, jossa toimintaan mukaan pääsee myös hallituksen ulkopuolisia oppilaita, joilla on oletettavasti kompetenssia toimia osana satunnaisia projekteja, mutta malli ei tue heikoilla vaikuttamistaidoilla operoivia ja passiivisia oppilaita. Passiivisiin oppilaisiin voisi toimia myös tiedottamisen lisääminen ja toiminnan markkinointi. Ongelmaksi muodostuvat kuitenkin oppilaskunnan rajalliset resurssit ja on syytä muistaa, että opettajien päätoiminen työ on opettaminen, joka vie jo itsessään aikaa ja energiaa. Siksi ydinryhmän malli on yksi pätevä ratkaisu ongelmaan, koska se osallistaa oppilaita ja keventää hieman opettajan työtaakkaa kun toiminnassa on oppilaita, joilla on kompetenssia itsenäiseen työskentelyyn. Opettaja itse tiedosti ristiriidan demokratian ja jatkuvuuden välillä, sillä kyseinen ydinryhmän malli uhraa osittain demokratian ideaa. Hallitukseen tarvitaan ne aktiivisimmat oppilaat, joilla on kykyä ottaa vastuuta toiminnasta ja jotka pystyvät pitämään yllä toiminnan jatkuvuutta. Ydinryhmän toimintamallissa korostuu

oppilaan oma aktiivisuus ja hakeutuminen osaksi korkeampia toiminnan tasoja. Se voi olla ongelmallista jos oppilas ei syystä tai toisesta uskalla hakeutua mukaan ryhmän toimintaan. Silloin hänen osallisuustasonsa ja vaikuttamismahdollisuudet eivät kohtaa mahdollista kompetenssia, mitä hänellä voi olla. Opettajan tulisi keksiä keinot löytää oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja yhdistää ne osaksi oppilaskunnan toimintaa. Vaikka oppilaskuntien tapahtumakeskeisyyttä on kritisoitu, voi se toimia hyvänä keinona saada uusia oppilaita mukaan toimintaan. Silloin he näkevät toimintaa lähempää ja saattavat innostua siitä. Yksi keino on toiminnasta kertomisen lisääminen, mutta sitä ei voi myöskään vierittää yksin ohjaavan opettajan harteille vaan sen tulisi olla koko kouluyhteisön asia. Silloin punnitaan, millaisia asioita koulu arvostaa ja pitää tärkeänä, eli mihin rajallisia resursseja halutaan käyttää.

Mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde olisi tehdä interventio kouluun, jossa ei ole käytössä ydinryhmän kaltaista ryhmää osana oppilaskuntatoimintaa. Lukuvuosi on lyhyt aika toteuttaa hankkeita, etenkin jos hallitus kokoontuu kerran viikossa. Normaalisti oppilaskuntaan valitaan uuden lukuvuoden alkaessa syksyllä uudet edustajat. Siten mahdollisesti vireillä olevat hankkeet ja projektit saattavat unohtua ja kariutua kesän aikana, mikä johtaa samojen tapahtumien toistamiseen vuodesta toiseen. Silloin muu, niin sanottuihin ”oikeisiin” asioihin vaikuttaminen jää vähemmälle huomiolle, koska aikaa ei ole ja vanhojen hankkeiden jatkaminen uusilla edustajilla voi olla sekavaa ja työlästä. Ydinryhmä jatkaa jäsenten omien halujensa mukaan lukuvuodesta toiseen, jolloin projekteja on mahdollista suunnitella pidemmällä tähtäimellä. Se pitää siten jatkuvuutta yllä ja sen joustavuus mahdollistaisi toiminnan myös muille oppilaille, joten se ei ainakaan teoriassa olisi pienen sisäpiirin toimintaa. Toki ongelmana saattaisi edelleen ilmetä toiminnan kasautuminen samoille henkilöille. Tutkimus olisi syytä tehdä pitkäaikaistutkimuksena, jolloin olisi mahdollista havaita ydinryhmän luomia muutoksia toiminnassa pidemmällä aikavälillä. Muutoksia voisi ilmaantua esimerkiksi toiminnan jatkuvuudessa, resursseissa ja oppilaiden motivaatiossa jos toiminta saisi suuremman joukon huomion sen selkeän tavoitteellisuuden avulla.

Edellä esitetty jatkotutkimushanke ei kuitenkaan suoraan vastaa kysymykseen oppilaiden motivoinnista. Vaikuttaa siltä, että joko asiat ovat todella niin hyvin, että lapsilla ei ole tarvetta vaikuttaa tai sitten heiltä puuttuu tieto, kuinka koulun asioihin oikeasti vaikutetaan. Jos nuoret kokevat vaikuttamisen turhaksi tai tietämys ja aktiivisuus ovat heikkoa jo pienempääkin vaikuttamista kohtaan omista lähiyhteisöissä, niin kuinka voidaan olettaa nuorten kokevan myöhemmin äänestämisen kunta- tai eduskuntavaaleissa tärkeäksi? Etenkin jos luottamus omiin vaikutusmahdollisuuksiin on heikkoa jo lapsesta asti omassa lähi- ja elinympäristössä? Aktiiviset vaikuttajaoppilaat kokivat pätevyyden ja pystyvyyden tunteita toimiessaan vastuullisessa tehtävässä muiden edustajina. Itsensä päteväksi kokeminen on lapselle tärkeää, tapahtuu se sitten urheilun, koulunkäynnin tai vaikuttamisen pelikentällä. Kuten monella muulla elämän osa-alueella, myös vaikuttamisesta, osallistumisesta ja osallisuudesta tarvitaan onnistumisenkokemuksia, jotta usko omiin kykyihin vahvistuu. Siten rakennetaan omiin vaikuttamistaitoihin luottavia nuoria, jotka haluavat olla päättämässä tulevaisuuden asioista ja käyttää oikeuttaan äänestää ja vaikuttaa.

Sivuutin tulosluvussa aikuisten antamaa esimerkkiä. Lapset huomioivat ympärillä tapahtuvaa maailmaa ja siksi esimerkkien voimaa ei tule aliarvioida. Kuten kaikessa lapsen oppimiseen liittyvässä, kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää. Vaikka koulu kirii tutkimuksen mukaan kiinni välejä oppilaiden vaikuttamistietojen ja -taitojen välillä (Tenojoki ym. 2018, 144), voi kodeista mahdollisesti välittyvä negatiivinen asenne vaikuttaa lapsen asenteeseen. Itse näen aktiivisen ja passiivisen vaikuttamisen enimmäkseen asennekysymyksenä, etenkin kun nuorten tiedoissa ja taidoissa ei tutkimusten mukaan ole vikaa (Mehtäläinen ym. 2017, 59). Siksi positiivinen asenne vaikuttamista kohtaan on syytä luoda jo varhain, mutta mielestäni sen ei kuuluisi olla oppilaskunnan tehtävä. Asenne luodaan kodeissa ja luokkahuoneissa, jonka jälkeen oppilaskunta on se paikka, missä vaikuttamista pääsee harjoittelemaan oppilaiden osallisuutta vaalivassa ympäristössä yhdessä asiaan paneutuneen opettajan, ammattilaisen kanssa.

Lähteet

- Aarnos, E. (2007). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 170–183). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, S. (2000). Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio kasvatuksen sisällöinä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Nuoresta pätevä kansalainen: yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa* (s. 9–32). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Alanko, A. (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rautanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 55–72). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 145–162). Tampere: Vastapaino.
- Atkinson, P. & Delamont, S. (2005). Analytic perspectives. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 821–840). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Collin, P. (2008). *The internet, youth participation policies, and the development of young people's political identities in Australia*. Journal of Youth Studies 11:5, 527–542. Saatavissa: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13676260802282992>
- Edu.fi -internetsivut. Oppilaskuntatoiminta. Saatavissa: http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/aihekokonaisuuudet/osallistuva_kansalaisuus_ja_yrittajyys/aktiivinen_kansalaisuus/kuukausiteemat/elokuu_koulun_toimintakulttuuri/oppilaskuntatoiminta Luettu 30.1.2018.
- Elo, K. (2012). Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisten peruskoulun 8.-luokkalaisten yhteiskunnallinen asennoituminen ja sen yhteys oppilaiden kotitaustaan. Teoksessa P. Kupari & M. Siisiäinen (toim.), *Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee – Suomalaisnuorten kansalaispätevyys ja yhteiskunnalliset asenteet* (s. 11–36). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Eränpalo, T. (2012). Onko kuva suomalaisnuorten yhteiskunnallisesta passiivisuudesta harhaa? *Kasvatus & Aika* 6 (1) 2012, 23–38.

- Eränpalo, T. & Karhuvirta, T. (2013). ”Kajalia mukaan vaan, niin tummennetaan sun silmät. Kyllä sä sitten niille kelpaat!”: Simulaatio tuo esiin nuorten potentiaalin yhteiskunnalliseen deliberaatioon. *Nuorisotutkimus* 3/2013. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Eskelinen, T., Gretschel, A., Kiilakoski, T., Kiili, J., Korpinen, S., Lundbom, P., Matthies, A. L., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Ryytänen, A. & Tasanko, P. (2012a). Lapset ja nuoret subjekteina kunnallisessa päätöksenteossa. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Demokratiaoppitunti - Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (s. 35–94). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Eskelinen, T., Gellin, M., Gretschel, A., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Kivijärvi, A., Koskinen, S., Laine, S., Lundbom, P., Nivala E. & Sutinen, R. (2012b). Lapset ja nuoret kansalaistoimijoina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Demokratiaoppitunti - Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (s. 213–248). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2007). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 25–43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. (2012). Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Demokratiaoppitunti - Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (s. 95–148). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Gretschel, A. (2002). *Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hakala, J. (2007). Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 12–24). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hart, R. (1992). *Innocenti Essays No. 4 Children’s Participation From Tokenism to Citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoskins, B. & Crick, R. (2008). Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin? European Commission, Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen, Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL). Italy: European Communities.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.
- Joensuu, M. (2011). Nuoret verkossa toimijoina. Teoksessa J. Merikivi, P. Timonen & L. Tuuttila (toim.), *Sähköä ilmassa: näkökulmia verkkoperustaiseen nuorisotyöhön* (s. 14–22). Humak, Sarja C 25 & Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 111. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kajava, M. & Lämsä, A. L. (1998). Näkökulmia kansalaisuuden ja osallisuuden rakentumiseen. Teoksessa V. M. Ulvinen (toim.), *Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet* (s. 61–80). Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Karhuvirta, T. & Lestinen, L. (2015). Aktiiviseksi alakoulussa – merkityksellistä osallistumista oppilaskunnassa tai globaalikasvatusjärjestöjen kanssa? *Nuorisotutkimus* 33 (2015), 3–4.
- Kielikeskuksen sanakirja -internetsivut. Kotimaisten kielten keskuksen internet-sivut. Saatavissa: <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> Luettu 2.3.2018.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. (2012a). Osallisuus, kansalaisuus ja hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Demokratiaoppitunti - Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (s. 9–33). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kiilakoski, T., Nivala, E., Ryytänen, A., Gretschel, A., Matthies, A. L., Mäntylä, N., Gellin, M., Jokinen, K. & Lundbom, P. (2012b). Demokratiaremontin työkaluja. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Demokratiaoppitunti - Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (s. 249–271). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

- Kiilakoski, T. & Taiponen, J. (2011). Osallisuus ja osallistuminen verkkoperustaisessa nuorisotyössä. Teoksessa J. Merikivi, P. Timonen & L. Tuuttila (toim.), *Sähköä ilmassa: näkökulmia verkkoperustaiseen nuorisotyöhön* (s. 75–89). Humak, Sarja C 25 & Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 111. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kiili, J. (2016). Lasten edustuksellisen osallistumisen jännitteet kunnallisessa lap-siparlamenttitoiminnassa. *Janus*, 24 (2), 123–138.
- Kiviniemi, K. (2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 70–85). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kurikka, P. (1997). *Osallistumisen (h)aave. Nuorten Suomi 2001 – tutkimuksia nro 4*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Kurikka, P. (2000). *Hällä väliä? Nuorten Suomi 2001 -tutkimuksia nro 5*. Suomen Kuntaliitto. Helsinki.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kvartti. (2015). Nuori vaikuttaa ostopäätöksillä ja porukalla (18–21). *Kvartti 2/2015*. Helsingin kaupunki. Tietokeskus. Saatavissa: http://www.kvartti.fi/sites/default/files/files/issue/15_08_17_kvartti_2_2015_ruutuversio.pdf Luetu 2.3.2018.
- Lelinge, B. (2011). Klassråd – ett socialt rum för demokrati och utbildning. Om skola och barndom i förändring. *Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation Series Nr. 17*. Holmbergs, Malmö 2011. Saatavissa: <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/11941/Lelinge%20muep.pdf?sequence=2>
- Lillestøl, K. (2000). *Porsgrunnin malli. Lasten ja nuorten järjestelmällinen osallistuminen päätöksentekoon. Aatepohja, konkreettiset toimet/metodit ja tulosten arviointi vuosien 1991-1995 työstä Porsgrunnin kunnassa*. 2. painos. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Loader, B. D, Vromen, A. & Xenos, M. A. (2014). The networked young citizen: social media, political participation and civic engagement. In B. D. Loader,

- A. Vromen, and M. A. Xenos (Eds.), *Introduction: The Networked Young Citizen - Social Media, Political Participation and Civic Engagement* (pp. 1–13). New York: Routledge.
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E., & Paananen, R. (2014). *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000–2013: Kouluterveyskyselyn tulokset*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Raportti 25/2014. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Maslow, A. H. (1970) *Motivation and personality*. 2nd ed. New York: Harper and Row.
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. (2017). *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Mikkola, A. (2006). Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi* (s. 53–59). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2007). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 46–69). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Myllyniemi, S. (2006) Nuorisobarometri 2006. Teoksessa T. A. Wilska (toim.), *Uskon asia. Nuorisobarometri 2006* (s. 14–90). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura & Nuorisoasiainneuvottelukunta. Helsinki: Opetusministeriö.
- Myllyniemi, S. (2008). *Mitä kuuluu? Nuorisobarometri 2008*. Opetusministeriö & Nuorisotutkimusseura & Nuorisoasiain neuvottelukunta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Myllyniemi, S. (2014). *Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Nuorisoasiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusverkosto.
- Negt, O. (1999). *Kindheit und Schule in einer Zeit der Umbrüche*. Göttingen: Steidl.

- Niiranen, V. (2002). Asiakkaan osallistuminen tukee kansalaisuutta sosiaalityössäkin. Teoksessa K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.), *Marginaalit ja sosiaalityö* (s. 63–80). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nivala, E. (2006). Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.), *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan* (s. 25–113). Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Nuutinen, P. (2000). Näkökulmia nuorten poliittiseen socialisaatioon. Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Nuoresta pätevä kansalainen: yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa* (s.127–145). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Oikeusministeriö. (2007). Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman loppuraportti. Saatavissa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76042/omth_2007_20.pdf?sequence=1 Luettu 30.1.2018.
- Oikeusministeriö. (2015). Demokratiaindikaattorit 2015. Selvityksiä ja ohjeita 56/2015. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-483-9> Luettu 30.1.2018.
- OKM. (2011). *Lasten ja nuorten osallistuminen päätöksentekoon Suomessa Euroopan neuvoston politiikkatutkinta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:27. Saatavissa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75392/OKM27.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 30.1.2018.
- OKM. (2012). *Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012-2015*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:6. Saatavissa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79218/OKM06.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 30.1.2018.
- Oma Oppilaskunta -internetsivut. Saatavissa: <http://omaoppilaskunta.fi/> Luettu 30.1.2018.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2011). *Demokratiakasvatusselvitys*. Raportit ja selvitykset 2011:27. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. (2007). *Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011*. Saatavissa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78974/opm41.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 30.1.2018.
- Pajulammi, H. (2014). *Lapsi, oikeus ja osallisuus*. Helsinki: Talentum.
- Paunikallio, M. (2000). *Maaseudun voimavara – Nuorten halu osallistua kotikuntansa kehittämiseen*. Sarja B:19. Seinäjoki: Helsingin yliopiston Maaseudun tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Perusopetuslaki. (2013). 47 a § (30.12.2013/1267) *Osallisuus ja oppilaskunta*. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 5.3.2018.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 111–125). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–56). Tampere: Vastapaino.
- Save the Children. (2005). *Practice Standards in Children's Participation*. Saatavissa: <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/3017/pdf/3017.pdf> Luettu 16.1.2018.
- Salo, U. M. (2010). *Lapset, politiikka ja yhteiskunnallinen osallistuminen*. Kasvatus 41 (5), 419–431.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. In J. Wiley & Sons (Eds.), *Children & Society Vol. 15* (pp. 107–117). Birmingham: John Wiley & Sons, Ltd.

- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. (2010). *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Suutarinen, S. (2000a). Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. Teoksessa: S. Suutarinen (toim.), *Nuoresta pätevä kansalainen: yhteiskunnallisen opetus Suomen peruskoulussa* (s. 33–54). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Suutarinen, S. (2000b). Kansallisen identiteetin opettaminen ja uuden vuosituhannen haasteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Nuoresta pätevä kansalainen: yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa* (s. 86–126). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Suutarinen, S. (2006). Oppilaskunnat ja nuoret vaikuttajat tulevat – oletko valmis? Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi* (s. 5–9). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tammi, T. (2017). *Poliittinen prosessi ja demokratiakokeilujen tartunnat koulun arjessa*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 2. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Tenojoki, A. M., Rantala, J. & Löfström, J. (2018). Koulussa vai koulun ulkopuolella? Nuorten kokemukset yhteiskunnallisen vaikuttamisen oppimisesta. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.), *Opinpolut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017* (s. 133–148). Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto & Nuorisotutkimusseura & Nuorisotutkimusverkosto & Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. Teoksessa *International Journal of Children's Rights* 15 (pp. 199–218). Koninklijke Brill NV, Leiden, The Netherlands.
- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: pupil control in disguise. *Teaching and Teacher Education* 26 (pp. 924–932). Linköping University: Sweden.
- Tujula, M. (2017). "Tehän voitte nyt tehdä nää joulujuhlaaskartelut" – Vaikuttamisen vaikeus alakoulussa. *Kasvatus & Aika* 11(4) 2017, 70–87. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

- Tuononen, P. (2009). *Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksien toteutumisesta Suomessa*. Lapsiasiainvaltuutetun toimiston selvitys 4:2008. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Saatavissa: <http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/04/asiaa-aikuisille.pdf> Luettu 15.1.2018.
- Turja, L. (2011). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 41–53). Jyväskylä: PS-kustannus.
- UNICEF. (2002). *A World Fit for Children*. Saatavissa: https://www.unicef.org/specialsession/docs_new/documents/wffc-en.pdf Luettu 16.1.2018.
- UNICEF. (2011). *Nordic Study on Child Rights to Participate 2009-2010*. Inno-link Research.
- Vesikansa, S. (2002). Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa A. Gretschel (toim.), *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina: artikkeleita osallisuudesta* (s. 11–30). Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Virta, A. (2000). Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältönä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Nuoresta pätevä kansalainen: yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa* (s. 55–85). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Translation newly revised and edited by Alex Kozulin. The Massachusetts Institute of Technology. Cambridge: The MIT Press.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. (1989). UNICEF.

Liitteet

Liite 1: Tutkimuslupa huoltajalta

Hei,

Olen luokanopettajaopiskelija Helsingin yliopistossa ja pääaineenani on kasvatustiede. Teen pro gradu - tutkielmaa, jossa tarkoituksena on selvittää lapsen tietoutta ja hänen motiiveja vaikuttaa omassa lähiyhteisössään.

Kerään aineistoni tähän tutkimukseen haastattelulla, jonka kesto on noin 30 minuuttia. Haastattelu suoritetaan koulussa koulupäivän aikana ja se nauhoitetaan, jonka jälkeen se litteroidaan. Haastattelu järjestetään niin, että siitä ei aiheudu haittaa lapsen koulutyölle. Haastattelut tehdään maaliskuussa 2018 ja tutkielmani on tarkoitus valmistua toukokuun 2018 loppuun mennessä.

Käsittelen tutkielmaan kerättyjä aineistoja luottamuksellisesti eikä niitä käytetä muihin tarkoituksiin. Lapsenne henkilöllisyys ei käy ilmi tutkimuksen raportoinnissa. Tutkielman valmistuttua, tuhoan ääninauhat ja litteroidut tekstit asianmukaisesti hyvien tutkimustapojen mukaisesti.

Pyydän palauttamaan oheisen tutkimusluvan täytettynä oppilaskunnan hallituksen vastuupettajalle, (nimi poistettu) – myös siinä tapauksessa, että ette anna lapsellenne lupaa osallistua tutkimukseen. Viimeinen palautuspäivämäärä on perjantai **8.3.2018**.

Mikäli kaipaatte lisätietoja tai teillä on muuta kysyttävää, voi minuun olla yhteydessä sähköpostin välityksellä.

Suuri kiitos kaikille tutkielmaani osallistuville ja valmistumistani edesauttaville!

Mukavaa kevään jatkoa!

Terveisin,

Niko Alatalo, niko.alatalo@helsinki.fi

Pro gradun ohjaaja: professori Jukka Rantala, jukka.rantala@helsinki.fi

Oppilaan nimi _____ luokka _____

Annan luvan lapselleni osallistua tutkimukseen ____

En anna lupaa osallistua tutkimukseen ____

Päivämäärä ja paikka ____ . ____ 2018 _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Liite 2: Haastattelurunko (oppilaat)

TAUSTAT

Luokka-aste/ikä:

Kaupunginosa:

Kokemus oppilaskunnan hallituksessa (kuukaudet, vuodet):

OPPILASKUNTA

- Mikä sinut sai mukaan oppilaskunnan hallitukseen?
 - Mikä toiminnassa on parasta?
- Millainen ”henki” teillä on oppilaskunnan hallituksessa?
 - Voisiko sitä parantaa? Tai millainen sen pitäisi olla?
- Oletteko kaikki keskenään hyviä kavereita siellä?
 - Olitteko ennen oppilaskuntaa?
 - Tuleeko teillä riitoja?
 - (Jos tulee, niin millaisia ja mistä asioista, entä miten ne hoidetaan?)
- Millaisia ominaisuuksia oppilaalta tarvitaan oppilaskunnan hallituksessa?
 - Entä millaiset ominaisuudet ovat huonoja?
- Kuinka aktiivisesti koet olevasti mukana toiminnassa? (asteikolla 1-5 jos ei osaa kertoa)
- Koetko, että sinulla on vaikutusvaltaa hallituspaikan myötä?
 - Suhteessa muihin oppilaisiin?
 - Kuka saa viimekädessä päättää? (Opettajan rooli?)
- Miten kaverisi oppilaskunnan hallituksen ulkopuolella suhtautuvat oppilaskunnan hallitukseen?
 - Mitä mieltä olet siitä jos he eivät pidä vaikuttamista tärkeänä?
 - Miten heidät voisi saada kiinnostumaan siitä? (tiedottaminen?)
- Oletko mukana muissa vaikuttajaryhmissä (nuorisotoimet, ryhmät, järjestöt, harrastukset)
 - Mistä olet saanut tietoa niistä?
 - Onko kannustettu liittymään?
- Ovatko nämä ryhmät tärkeitä (myös oppilaskunta), onko tärkeää että saatte olla mukana vaikuttamassa ja päättämässä?
 - Miksi?
- Mistä ideat kumpuavat? Keksittekö te itse muiden oppilaiden kesken? (vai tarjotaanko ne valmiina?)
 - Miten ”projektit” etenevät? (ideointi, suunnittelu, päätöksenteko, toiminta, arviointi?)
- Mikä on ärsyttävintä, mikä turhauttaa, mistä tulee paha mieli? (vaikuttamiseen ja päätöksentekoon liittyen)
- Onko oppilaskuntatoiminta mennyt koulun ulkopuolelle, lähiympäristöön tai muualle?

- Pitäisikö?
- Koetko, että muut oppilaat pääsevät mukaan (hallituksen ulkopuolella) vaikuttamiseen ja päätöksentekoon?
- Onko sinulle selvää onnistuneen päätöksen jälkeen, mikä roolisi oli sen saavuttamisessa/lopputuloksessa?
- Miksi haluat vaikuttaa? (muutos, halu auttaa, koetko saavasi hyötyä, halu kuulua johonkin?)
 - Vaikutatko koulun ulkopuolella? (ei järjestötoiminta)
 - Miten? (ostopäätökset?)

OPETTAJA

- Voiko oppilaskuntatoimintaa ohjata kuka tahansa opettaja?
 - Miksi?
 - Mitä ominaisuuksia opettajalta täytyy olla, jotta hän on hyvä siinä?
 - Mitkä ominaisuudet ovat huonoja?
 - Mikä on opettajan rooli? (pitäisikö opettajan olla itse äänessä, keksiä ideoita, suunnitella; vai pitäisikö hänen antaa tilaa oppilaille?)
 - Tulisiko kaikilta opettajilta löytyä samat ominaisuudet/arvot/intressit?
- Onko opettajan omalla esimerkillä merkitystä?
 - Miten?
- Mikä kehittää vaikuttamistaitoja koulussa (oppiaine, jokin muu toiminta, mikä?)
- Missä innostus vaikuttamista kohtaan on syntynyt? (koulussa vai jossain muualla?)
- Mistä hankit tai saat tietoa vaikuttamisesta?

SOSIAALINEN MEDIA JA INTERNET

- Voiko sosiaalisessa mediassa ja internetissä vaikuttaa?
 - Miten?
- Tuotatko itse sisältöjä ”someen” (Youtube, Instagram, Facebook..)
 - JOS EI: seuraatko siellä jotain?
 - Miten koet sen vaikuttavan muihin/sinuun?
 - Innostaako se vaikuttamaan? Miten?
 - Onko se tehokasta?
 - Onko siellä ongelmia? (esim. ”kupla”, onko tilaa eriäville mielipiteille?)
- Onko tämä koulu sosiaalisessa mediassa?
 - Pitäisikö olla ja miksi / Jos on, niin seuraatko ja onko hyvä asia?
 - Entä muuten, seuraatko ”somessa” vaikuttamiseen liittyviä kanavia? (kaupunki, kunta, päättäjiä)
 - Entä julkisuuden henkilöitä? Voivatko he vaikuttaa sinuun?
- Oletko vaikuttanut internetin välityksellä muuten? (aloitteita, adresseja, keskusteluforumit..)

TULEVAISUUS

- Aiotko olla tulevaisuudessa mukana vaikuttamassa?

- Missä ja miksi?

- Miten nuoret saataisiin tulevaisuudessa mukaan ja kiinnostumaan päätöksenteosta sekä vaikuttamisesta?
 - Kenen tehtävä on kasvattaa lapsista aktiivisia vaikuttajia? (koti vs. koulu)
 - Kiinnostaako sinua politiikka nyt? Entä tulevaisuudessa?
 - Pitäisikö äänestysiä olla alhaisempi? Miksi?
 - Mitä mieltä siitä jos nuorista sanotaan, että "he eivät osaa äänestää oikein"?
 - Aiotko itse äänestää kun olet äänestysikäinen?
-
- Onko sinulla jotain kysyttävää tai haluaisitko vielä kertoa jotain?

Liite 3: Haastattelurunko (opettaja)

TAUSTAT

Kokemus opettajana:

Kokemus oppilaskunnan ohjaamisesta:

Kokemus muusta vaikuttamistoiminnasta:

OPETTAJA

- Miten päädyit ohjaajaksi? (Miten koulussa rakentuu nämä roolit, kiva-koulu vastaava jne.)
 - Onko koulutettu oppilaskunnan ohjaukseen?
- Miten kuvailisit opettajan roolia, millainen se on?
 - Onko opettajan oma kiinnostus vaikuttamista kohtaan tärkeää?
 - Millainen rooli opettajalla on ideoinnissa?
- Mikä muiden opettajien suhde/suhtautuminen on oppilaskuntatoimintaan?
 - Miten se näkyy? (Jos pyydät opettajia tiedottamaan luokissa, tapahtuuko se tasavertaisesti oppilaiden näkökulmasta, eli kaikki saavat saman tiedon, vai vaikuttaako opettajan oma kiinnostus?)

KOULU

- Koulu on paljon muutakin kuin oppilaskuntatyötä, mutta kuinka tärkeää se on?
 - Tulisiko siihen panostaa enemmän? (Mistä se on pois?)
- Kenen tehtävä on kasvattaa lapsista aktiivisia vaikuttajia? (koti vs. koulu)
- Kenellä (aikuisella) on valtaa koulussa koskien päätöksiä tai projekteja, joita suunnitlette ja toteutatte oppilaskunnan kanssa?
 - Miten oppilaskunta toimii yhteistyössä niiden kanssa?
 - Mikä rehtorin rooli on? Onko paljon valtaa?

IDEAT

- Millaisia ideoita oppilailta tulee?
 - Mikä teidän rooli on ideoinnissa? (antavatko ”valmiita” ideoita?)
 - Mistä muualta tulee ideoita?
 - Tuodaanko hallituksen ulkopuolelta paljon ideoita?
 - Miten niille jää aikaa?

- Mitkä ovat yleisimpiä asioita, joihin oppilaskunta saa vaikuttaa? Eli mitä he tekevät eniten?
- Kun oppilaat saavat idean, esittelevätkö he sen ensin sinulle?
 - Miten jatketaan jos idea on hyvä?
 - Entä jos idea on huono?
- Millainen on ideaalitilanne kun oppilaat haluavat vaikuttaa johonkin, miten se etenee?
- Millaisia ideoita oppilaille annetaan valmiina?

OPPILASKUNTA

- Ydinryhmän koko?
- Kuinka siihen pääsee?
- Ovatko kaikki luokat edustettuina oppilaskunnassa?
- Mihin Ruutirahaa ei saa käyttää?
- Kuinka vanhempien oppilaiden läsnäolo vaikuttaa nuorempiin, uskaltavatko osallistua?
- Kerrotko oppilaille onnistuneen/epäonnistuneen hankkeen jälkeen, miten heidän osallisuus vaikutti lopputulokseen?
- Onko olemassa muita kanavia, mitä kautta oppilaat voivat vaikuttaa koulun asioihin?
- Miksi nämä oppilaat ovat innostuneet mukaan toimintaan?
- Kuinka hallituksen ulkopuoliset ovat mukana vaikuttamassa?
 - Mitä on tehty esim. hallituksen ulkopuolella olevien oppilaiden osallistamiseksi?
 - Miten motivoida oppilaita mukaan toimintaan?
 - Tiedottaminen?
- Tarvitseeko kaikkien olla kiinnostuneita liittymään mukaan?

MUUTA

- Mitä haasteita toiminnassa on ollut?
- Onko sinulla jotain kysyttävää tai haluaisitko vielä kertoa jotain?